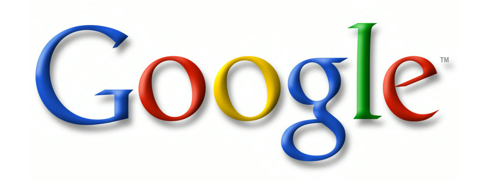
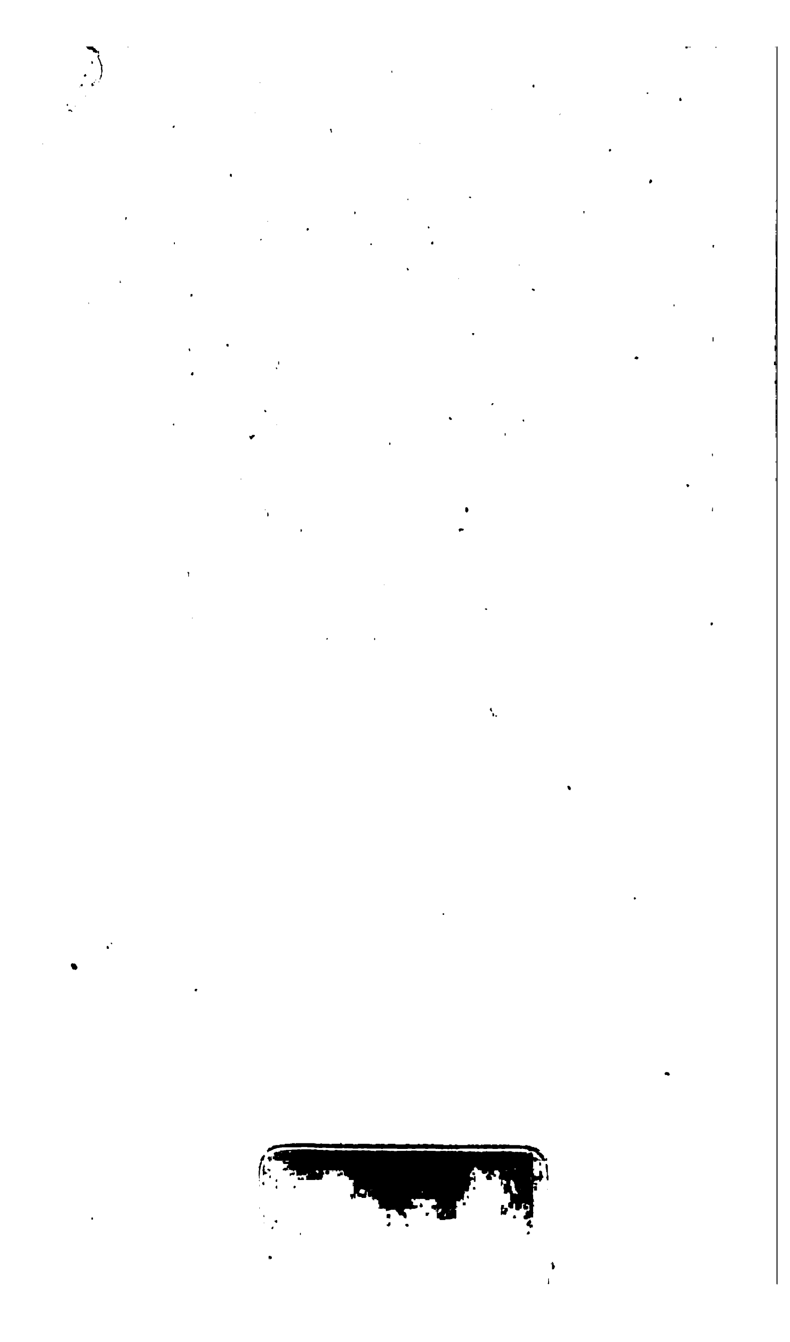


Google





LE PROGRÈS

ET

L'INSTRUCTION PUBLIQUE

EN RUSSIE

A LA MÊME LIBRAIRIE

ENVOI FRANCO AU REÇU DU PRIX EN MANDAT OU TIMBRES-POSTE

ŒUVRES DU COMTE LÉON TOLSTOÏ

Dernières nouvelles, 4e édition, avec portrait par Th. Bérengier. . .	3 50
Ma Confession, 3e édition	3 50
Que faire? 3e édition	3 50
Ce qu'il faut faire, 3e édition	3 50
Pour les Enfants, 3e édition.	3 50
L'École de Yasnaïa Poliana, 4e édition	3 50
La Liberté dans l'Ecole, 3e édition.	3 50
Les Décembristes, 2e édition.	3 50
La Puissance des Ténèbres. 3e édition.	3 50

ROMANS ÉTRANGERS MODERNES

Comte Nicolas Tolstoï.	*La Vie*.	3 50
Comte Alexis Tolstoï .	*La Mort d'Ivan le Terrible*	3 50
Chtchidrine	*Les Messieurs Golovleff*	3 50
V. Krestovsky. . . .	*Vériaguine*	3 50
Pissemsky.	*Théâtre*	3 50
Lermontoff	*Un héros de notre Temps*.	3 50
Th. Rechetnikov. . .	*Ceux de Podlipnaïa*	3 50

THÉATRE ÉTRANGER

Christophe Marlowe .	*Théâtre complet*, avec préface de Jean Richepin	7 00
Henrik Hsen. . . .	*Théâtre*, avec préface d'Edouard Rod .	3 50

Narcis Oller.	*Le Papillon* avec préface d'Emile Zola.	3 50
Perez Galdos	*Doña Perfecta*	3 50
Edgar Poë	*Derniers Contes*	3 50
Th. de Quincey . . .	*Confession d'un mangeur d'opium* . .	3 50
Juan Valera	*Le Commandeur Mendoza*.	3 50
Giovanni Verga . . .	*Eva*	3 50
— — . . .	*Les Malavoglia*.	3 50

ÉVREUX, IMPRIMERIE DE CHARLES HÉRISSEY

Leo Nikolaevich

COMTE ~~LÉON~~ TOLSTOÏ

LE PROGRÈS
ET
L'INSTRUCTION PUBLIQUE
EN RUSSIE

PREMIÈRE TRADUCTION FRANÇAISE

PAR B. TSEYTLINE ET E. JAUBERT



PARIS

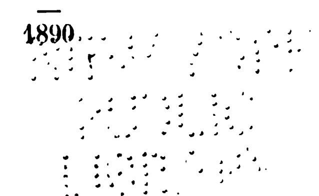
NOUVELLE LIBRAIRIE PARISIENNE

ALBERT SAVINE, ÉDITEUR

12, *Rue des Pyramides*, 12

—

1890



Ce volume qui complète la traduction que MM. Tseytline et Jaubert ont donnée de l'œuvre pédagogique, contient deux essais.

Le premier est une réponse peut-être un peu diffuse à M. Markov qui avait mal compris les idées du comte Tolstoï et qui surtout avait confessé sa foi au progrès. La négation du progrès est une des idées fondamentales du credo *actuel du comte Léon Tolstoï, et c'est à la démolition de cette théorie chère à notre siècle qu'il consacre la plus grande partie de son essai.*

La deuxième étude est un examen approfondi des méthodes d'instruction et par extension de toutes les questions pédagogiques.

A. S.

LE PROGRÈS ET L'INSTRUCTION[1]

(1862)

I

Les principaux points du désaccord de M. Markov avec notre aperçu sur l'instruction sont formulés de la manière suivante :

I. « Nous admettons le *droit* d'une génération à intervenir dans l'éducation d'une autre.

II. « Nous admettons le *droit* des classes supérieures à intervenir dans l'instruction publique.

[1] Réponse à M. Markov. *Messager russe*, 1862, n° 5.

[2] Voir *la Liberté dans l'école* et l'*École de Yasnaïa Poliana*, du comte Tolstoï (Savine, éditeur).

III. « Nous n'admettons pas la définition que donne de l'instruction le journal de Yasnaïa Poliana[1].

IV. « Nous croyons que les écoles ne peuvent pas et ne doivent pas échapper aux conditions historiques.

V. « Nous croyons que les écoles contemporaines répondent beaucoup plus strictement aux nécessités contemporaines que les écoles du moyen âge.

VI. « Nous estimons que notre éducation est, non pernicieuse mais salutaire.

VII. « Nous croyons, enfin, que l'organisation de l'école de Yasnaïa Poliana contredit les convictions du rédacteur du journal de Yasnaïa Poliana. » (*Messager russe*, 1862, nº 5, page 186.)

[1] Journal de pédagogie fondé par le comte Léon Tolstoï dans son domaine de Yasnaïa Poliana (gouvernement de Toula), où il avait également créé une école pour appliquer ses théories.

II

Avant de répondre à chacun de ces points, nous essayerons de trouver la cause fondamentale du désaccord qui sépare notre opinion de l'opinion de M. Markov, laquelle a excité l'intérêt du public tant pédagogique que non-pédagogique.

Cette cause se trouve dans l'incomplète exposition de nos idées, que nous tâcherons de compléter, et dans la façon inexacte et insuffisante dont M. Markov et en général le public ont compris nos théories, que nous tâcherons d'expliquer. Il est évident que le désaccord provient d'une diversité de

vues sur la manière d'entendre, et, par suite, de définir l'instruction elle-même — M. Markov dit : Nous ne sommes pas d'accord avec le journal de Yasnaïa Poliana sur la définition de l'instruction. Mais il ne réfute pas notre définition ; et il expose la sienne. La principale question est donc celle-ci : est-ce la définition de M. Markov, est-ce la nôtre qui est juste ?

Nous avons dit : « *L'instruction, dans son sens le plus général, qui comprend aussi l'éducation, est, à notre avis, cette action de l'homme qui a pour base le besoin de l'égalité et la loi immuable du mouvement en avant de l'instruction* ; » et nous avouons que ces mots, auxquels M. Markov prie le lecteur de prêter une attention spéciale, demandaient une explication pour la plus grande partie du public et pour

M. Markov. Mais avant de donner ces explications, nous trouvons nécessaire de rechercher pourquoi M. Markov et le public en général n'ont pas voulu comprendre cette définition et ne lui ont prêté aucune attention.

III

Depuis Hégel et le célèbre aphorisme « ce qui est historique est rationnel, » on constate dans les discussions littéraires et orales, surtout chez nous, un très étrange tour de passe-passe intellectuel, qui s'appelle « l'évolution historique ». Vous dites, par exemple que l'homme a le droit d'être libre, d'être jugé seulement par les lois que lui-même reconnaît pour justes : mais l'évolution historique répond que c'est l'histoire qui a élaboré un certain moment historique, établi les conditions d'une certaine législation historique et les rapports historiques qui lient le

peuple à cette législation. Vous dites que vous croyez en Dieu : — l'évolution historique répond que c'est l'histoire qui élabore de certaines opinions religieuses et les rapports qui attachent le peuple à ces opinions. Vous dites que l'*Iliade* est une très belle épopée : — le point de vue historique répond que l'*Iliade* n'est que l'expression de la conscience historique d'un peuple dans un certain moment historique. C'est ainsi que la théorie historique, non seulement ne discute pas avec vous sur la question de savoir si la liberté est nécessaire à l'homme, si Dieu existe ou non, si l'*Iliade* est ou non une belle œuvre, non seulement ne fait rien pour atteindre cette liberté que vous désirez, pour vous persuader ou vous dissuader de l'existence de Dieu, ou de la beauté de l'*Iliade* ; elle se borne à vous indiquer la

place qu'occupe dans l'histoire votre nécessité intime, votre amour de la vérité ou de la beauté; il les reconnaît seulement, mais il les reconnaît non point sous l'impulsion de la conscience immédiate, mais par une série de syllogismes historique. Dites que vous aimez ou croyez quelque chose, — l'évolution historique dit : aimez et croyez, votre amour et votre croyance occuperont une place dans notre évolution historique. Des siècles passeront, et nous constaterons cette place que vous aurez occupée dans l'histoire; mais sachez d'avance que ce que vous aimez n'est pas absolument excellent, et que ce que vous croyez n'est pas absolument juste. Donc amusez-vous, enfants : votre amour et votre croyance trouveront leur place et leur application. Il suffit d'accoler à n'importe quelle no-

tion le mot « historique, » — et cette notion perd son sens vital et réel pour recevoir un sens arbitraire et stérile dans je ne sais quelle théorie historique arbitrairement composée.

M. Markov dit :

« — En tout, le but final est le résul-
« tat de la vie entière, la conséquence
« définitive de l'action des diverses
« forces. Cette conséquence, on ne peut
« l'apercevoir qu'à la fin, et en atten-
« dant, on n'en a pas besoin. Donc la
« pédagogie, elle aussi, a le droit de ne
« point se proposer un but définitif,
« elle a le droit de tendre à des buts
« temporaires et limités qui ont pour
« la vie une importance prédomi-
« nante. » (*Messager russe*, n° 5, page 153.)

A son avis, chercher le critérium de la pédagogie est chose inutile. Il suffit

de savoir que nous nous trouvons dans des conditions historiques, — et tout est bien.

M. Markov s'est approprié complètement l'évolution historique ; lui, comme la plupart des penseurs russes de notre temps, possède l'art d'ajouter à chaque phénomène de la vie la notion de l'*historique*, il sait dire beaucoup de choses scientifiques et ingénieuses suivant la théorie historique, pour chaque cas il tient un calembour historique en réserve. Dans notre premier article, il était dit que « l'instruction a pour base le besoin de l'égalité « et la loi du mouvement en avant de « l'instruction ». Cette théorie, quoique formulée sans arguments, expliquait la cause du phénomène. On pouvait refuser de l'admettre et réclamer des arguments ; mais il n'y a que la

théorie historique seule qui puisse ne pas sentir la nécessité de chercher les causes d'un phénomène tel que l'instruction.

M. Markov dit :

— « Il est à souhaiter que le lecteur « s'arrête sur ces mots avec une atten- « tion particulière. Pour moi, je n'y « vois qu'une explication stérile et for- « cée, capable d'obscurcir le sens de « toutes les choses compréhensibles. « Que vient faire ici le besoin de l'éga- « lité, l'instinct, et surtout pourquoi ce « *fatum*, la loi inconnue du mouve- « ment en avant, qui permet ceci, et « pas cela ? Qui l'a reconnu ou démon- « tré ? Si l'on récuse, comme le fait le « comte Tolstoï, l'influence éducative « de la génération adulte sur la jeune, « que signifie alors cette loi admirable ? « La mère aime son enfant, elle veut

« subvenir à ses besoins, et avec dis-
« cernement, sans l'intervention d'au-
« cune loi mystérieuse, elle sent la
« nécessité de se plier à son intelligence
« rudimentaire, de lui parler la langue
« la plus simple. Non seulement elle ne
« cherche pas à s'abaisser au niveau
« de son enfant, ce qui serait antina-
« turel au plus haut degré, mais au
« contraire elle tend, de tout son pou-
« voir, à lui transmettre le trésor de
« ses connaissances. Et c'est dans cette
« transmission naturelle des acquisi-
« tions intellectuelles d'une génération
« à l'autre que consiste le mouvement
« en avant de l'instruction, mouve-
« ment qui n'a nul besoin de nouvelles
« lois spéciales. Chaque siècle, dans le
« tas commun, jette sa poignée, et plus
« loin nous vivons, plus haut s'élève
« ce tas, plus haut nous nous élevons

« avec lui. Tout cela est assez connu, « et je ne vois rien qui justifie ce désir « d'ébranler une vérité si logique et « historiquement évidente. »

Voilà le meilleur échantillon de la théorie historique. Vous cherchez l'explication d'un phénomène capital de la vie ; vous croyez avoir trouvé la loi générale qui est la base de ce phénomène; vous croyez avoir trouvé l'idéal vers lequel l'humanité se précipite et le critérium de son activité, — on vous répond qu'il existe un tas qui s'élève de siècle en siècle et que tout cela est assez connu. Est-il bon qu'il s'élève? Pourquoi s'élève-t-il ? — sur ces questions on ne vous répond pas, et l'on s'étonne encore que vous cherchiez à résoudre des questions pareilles.

Dans un autre passage, M. Markov dit, en défigurant nos paroles :

— « Chaque génération empêche la « nouvelle de se développer : plus on « avance, plus la réaction s'accentue. « Le merveilleux progrès, on peut le « croire ! Lorsque, faute de nous fier à « l'histoire, nous serions obligés d'ad« mettre la théorie du journal de Yas« naïa Poliana, il nous faudrait alors « admettre que le monde va périclitant, « et va périclitant par suite des réac« tions de mille années, et que sa mort « est aujourd'hui imminente à toute « heure. » (Page 152, *ibid.*)

« Un merveilleux progrès... ! » Non, certes, ce n'est pas un progrès merveilleux, je n'ai jamais dit que cela. Je ne prône pas la religion du progrès ; en dehors de la foi, rien ne démontre la nécessité du progrès. « Est-il possible que le monde aille périclitant, et périclitant sans cesse ? » J'ai tâché déjà de

le démontrer, avec cette différence toutefois que ce n'est pas l'humanité tout entière qui périclite, mais cette partie d'elle-même qui subit l'influence de cette instruction que défend M. Markov.

Mais voici où se manifeste dans tout son éclat la théorie historique de M. Markov.

— « Le journal de Yasnaïa Poliana « est troublé par cette circonstance, « qu'aux différentes époques on en- « seigne des choses différentes, et de « différentes manières. Les scolastiques « enseignent ceci, Luther cela, Rous- « seau à sa manière, Pestalozzi à la « sienne. Le comte Tolstoï en déduit « l'impossibilité d'établir le critérium « de la pédagogie, et sur ce fondement « il récuse la pédagogie. Mais il me « semble à moi qu'il a lui-même indi- « qué ce critérium nécessaire en citant

« les exemples ci-dessus. Le critérium, « c'est qu'il faut enseigner conformé- « ment à l'époque. Luther a pu être le « maître de tout un siècle parce qu'il « était lui-même une création de son « siècle, qu'il vivait de sa pensée et « suivait son impulsion. Autrement, sa « grande influence eût été, soit impos- « sible, soit surnaturelle ; s'il n'eût pas « ressemblé à ses comtemporains, il « eût disparu, inutile, comme un phé- « nomène incompréhensible et sans pro- « fit pour personne, — tel un étranger « parmi un peuple dont il ne comprend « même pas la langue.

« Et de même aussi pour Rousseau « et tout autre.

« Rousseau a formulé dans ses théo- « ries la haine vigoureuse de son siècle « pour le formalisme et l'hypocrisie, « sa soif de simplicité et de sincérité.

« C'était là une réaction inévitable
« contre les manières de Versailles ; et
« si Rousseau eût été le seul à sentir
« cela, on n'aurait pas vu le siècle du
« romantisme, ni les universelles ten-
« dances à réformer le genre humain,
« ni la déclaration des droits, ni les
« Karl Moor[1], etc. Reprocher à Luther
« et à Rousseau d'avoir, en luttant
« contre les réactions historiques, im-
« posé leurs théories au monde, c'est
« reprocher à tout leur siècle l'illégiti-
« mité de ses tendances. On ne peut
« imposer des théories à tout un siècle.

« Mais je doute qu'on puisse aisé-
« ment se débarrasser de la théorie du
« comte Tolstoï. Je ne comprends pas
« ce qu'il attendrait de la pédagogie. Il
« est sans cesse à la recherche d'un but

[1] Principal personnage des *Brigands*, de Schiller.

« final, d'un critérium inébranlable, et « comme il n'en est point de tels, il en « conclut qu'il n'en faut aucun. Mais « pourquoi ne se rappelle-t-il pas la vie « d'un homme isolé, la sienne propre? « Il ne sait assurément point le but « dernier de son existence, il ne sait « pas le critérium philosophique com- « mun de son activité dans toutes les « périodes de sa vie. Mais il vit cepen- « dant et il agit; et il vit, il agit uni- « quement parce que, dans son enfance, « il a eu un but, un critérium uniques, « dans sa jeunesse un autre, un autre « encore aujourd'hui, et ainsi de suite. « Il fut sans doute un garçonnet turbu- « lent — la formule en est connue, — « un jeune homme religieux, libéral et « poète, et au cours de la vie, un tra- « vailleur énergique; chacune de ces « dispositions naturelles d'esprit lui

« fit envisager le monde différemment,
« en attendre un autre et s'en inspirer.
« Dans ces perpétuels changements des
« points de vue consistent précisément
« la richesse du développement du
« genre humain, son expérience philo-
« sophique, sa science de la vie. Où
« le comte Tolstoï voit un reproche
« pour le genre humain et la pédago-
« gie, leur contradiction avec eux-
« mêmes, je vois un besoin, une loi
« naturelle et même un mérite. »
(Pages 159-160, *ibid.*)

Que de choses, semble-t-il, dites sensément, que de science, et quelles sereines vues historiques sur tout ! Tu te trouves hissé sur je ne sais quelle tribune imaginaire, et au-dessous de toi agissent et Rousseau, et Schiller, et Luther, et la Révolution française ; de ta hauteur historique tu approuves ou

désapprouves les événements historiques, et tu les disposes dans des cadres historiques. Non seulement chacun des personnages historiques se meut là dedans quelque part, soumis aux immuables lois historiques que nous connaissons, mais personne n'a de but final ni ne peut en avoir, — il n'y a là qu'une pure évolution historique ! Mais ce n'est pas du tout cela que nous demandons ; nous tâchons seulement de trouver cette loi intellectuelle générale qui régit l'activité de l'homme dans l'instruction et qui, par suite, pourrait servir de critérium régulateur à l'action humaine en matière d'instruction. Et voici que l'évolution historique se borne à répondre à tous nos essais que Rousseau et Luther ont été des créations de leur époque. Nous cherchons ce principe éternel qui s'est manifesté en eux, et

l'on vient nous parler de la forme sous laquelle ce principe s'est manifesté. On nous dit que le *critérium consiste uniquement à enseigner conformément aux nécessités de l'époque*, et l'on ajoute que cela est très simple. Enseigner conformément aux dogmes de la religion chrétienne ou mahométane, cela, je le comprends ; mais enseigner conformément aux nécessités de l'époque, — je ne comprends absolument pas un seul mot de cette phrase. Quelles sont ces nécessités ? Qui les déterminera? Où se manifesteront-elles ? Sans doute il est très amusant de raisonner à tort et à travers sur les conditions historiques qui ont forcé Rousseau à s'exprimer précisément dans la forme dans laquelle il s'est exprimé ; mais déterminer les conditions historiques suivant lesquelles un Rousseau futur

aurait à se manifester, c'est chose impossible. Je comprends pourquoi Rousseau s'est emporté contre l'hypocrisie de son temps, mais je ne comprends absolument pas pourquoi il a surgi, ni pourquoi il a découvert de grandes vérités. Rousseau et les conditions de son époque ne m'intéressent pas ; ce qui seul m'intéresse, ce sont les idées qu'il a formulées ; et sa pensée, c'est uniquement par la pensée que je peux la comprendre, et non point par des raisonnements sur la place qu'il a occupée dans l'histoire.

Exprimer et déterminer le critérium de la pédagogie, telle était mon ambition. Mais la théorie de l'évolution historique, refusant de me suivre sur ce terrain, répond que Luther et Rousseau ont été à leur place (comme s'ils avaient pu ne pas être à leur place), qu'il y a

différentes écoles (comme si nous ne le savions pas), et que chaque école ajoute un grain à ce mystérieux tas historique. La théorie historique peut inspirer force dissertations intéressantes, quand on n'a rien de mieux à faire, elle peut expliquer ce que tout le monde sait; mais quant à dire un mot qui serve de base à la réalité, elle en est incapable. Ou, si elle dit quelque chose, ce sera, par exemple, qu'il faut enseigner conformément aux nécessités de son époque. Mais dites-nous quelles sont ces nécessités à Sizran, à Genève, sur le Syr-Daria? Où trouver l'expression de ces nécessités? « Les nécessités de l'époque... » Quelle époque? Et si l'on entend parler de l'époque historique, ce n'est que dans le moment actuel que l'on peut chercher l'époque historique. L'un accepte les nécessités de l'an 1825

pour les nécessités de l'époque actuelle; l'autre proclame les nécessités du mois d'août 1862; pour le troisième, les nécessités actuelles, ce sont les nécessités du moyen âge. Je le répète, si cette phrase : « enseigner conformément aux nécessités de l'époque, » a été écrite de propos délibéré, cette phrase qui n'a pour nous pas le moindre sens, nous demandons qu'on nous montre ces nécessités; ces nécessités, nous le déclarons dans toute la sincérité de notre âme, nous désirerions les connaître, et nous ne les connaissons pas.

Nous pourrions donner encore beaucoup d'exemples de la théorie historique de M. Markov, en citant le *Trivium* et le *Quadrivium* de Cassiodore et de Foma Akvinski, et Shakespeare, et Hamlet, et disserter longuement et agréablement sur ce point; mais nous

ne trouverions pas là une réponse à nos questions, et c'est pourquoi nous nous bornerons à expliquer les causes de l'impuissance de la théorie historique dans les questions philosophiques.

IV

Cette cause, la voici : Les adeptes de la théorie historique ont prétendu que la pensée abstraite, qu'ils flétrissent volontiers du nom de « métaphysique », est stérile dès qu'elle est contraire aux conditions historiques, c'est-à-dire, pour parler plus simplement, aux doctrines régnantes ; que cette pensée est même inutile, puisque la loi générale est découverte qui préside au mouvement en avant du genre humain, et ce, sans la participation de la pensée contraire aux doctrines régnantes. Cette prétendue loi de l'humanité s'appelle le *Pro-*

grès. Toute l'origine, non seulement de notre désaccord avec M. Markov, mais du parfait dédain pour nos arguments auxquels on ne prend même pas la peine de répondre, vient de ce que M. Markov croit au progrès, et que je ne partage pas, moi, cette croyance.

Mais qu'est-ce donc que cette notion du progrès, et la croyance en lui ?

L'idée fondamentale du progrès et son expression se formuleront ainsi : « Le *genre humain* se modifie perpé-« tuellement, il traverse le passé en « retenant de lui des œuvres ébauchées « et des traditions. » Au figuré, ce changement dans les rapports humains, nous l'appelons mouvement ; nous appelons mouvement en *arrière* le changement passé, et mouvement en *avant* le changement futur. En général, nous disons au figuré que l'huma-

nité se meut en avant. Quoique expliquée peu clairement, dans le sens figuré, cette thèse est indubitable. Mais à cette thèse indubitable, ceux qui croient au progrès et au développement historique en ajoutent une autre, celle-là indémontrée : à savoir que le genre humain jouissait, au temps passé, d'une prospérité moindre, d'autant moindre en remontant plus haut, d'autant plus grande en s'avançant davantage. On conclut de là que, pour une activité féconde, il est nécessaire d'agir conformément aux seules conditions historiques ; et qu'en vertu de la loi du progrès, toute action historique accroîtra la prospérité commune, c'est-à-dire que tout sera bien, et que toutes les tentatives pour arrêter ou même entraver le mouvement de l'histoire sont inutiles. Cette conclusion est illé-

gitime, parce que la seconde thèse, — l'amélioration constante du genre humain dans la voie du progrès, — n'est pas démontrée et qu'elle est fausse.

Dans toute l'humanité, depuis un temps immémorial, le progrès se manifeste, dit l'historien qui croit au progrès et démontre sa thèse en comparant, par exemple, l'Angleterre de 1685 avec l'Angleterre de nos jours. Mais pût-on même démontrer, par la comparaison de la Russie, l'Italie, la France de nos jours avec la Rome ancienne, la Grèce, Carthage, etc., que les peuples modernes sont plus heureux que les peuples anciens, reste un phénomène incompréhensible qui me stupéfie toujours : on déduit une loi générale pour l'humanité entière de la comparaison d'une seule partie, et infime, de l'Eu-

rope dans le passé et le présent. Le progrès est la loi commune de l'humanité, disent-ils, en exceptant seulement l'Asie, l'Afrique, l'Amérique, l'Australie, en exceptant un milliard de gens. Nous avons constaté la loi du progrès dans le duché de Hohenzollern-Sigmaringen, qui compte 3,000 habitants. Nous connaissons la Chine, qui renferme 200 millions d'habitants et qui réfute toute notre théorie du progrès; et nous ne doutons pas un instant que le progrès est la loi générale de l'humanité tout entière; que nous, qui croyons au progrès, nous avons raison, tandis que ceux qui n'y croient pas ont tort; et nous allons, à coups de canon et de fusil, inculquer aux Chinois l'idée du progrès.

Mais le bon sens me dit que si la plus grande partie du genre humain, si

l'Orient entier ne confirme pas la loi du progrès, mais au contraire la réfute, cette loi n'existe pas pour toute l'humanité, et qu'il existe seulement, dans une certaine partie du genre humain, une croyance dans le progrès.

Moi, comme tous ceux qui sont affranchis de la superstition du progrès, je vois seulement que tout le genre humain vit, que les souvenirs du passé tantôt s'avivent, tantôt disparaissent; que les œuvres du passé servent souvent de fondement aux œuvres nouvelles du présent, souvent leur sont un obstacle; que la prospérité des gens tantôt s'augmente dans un certain lieu, dans une certaine classe, dans un certain sens, tantôt va diminuant; que, malgré tout mon désir, je ne puis trouver aucune loi générale dans la vie du genre humain. Quant à appliquer l'idée du progrès à l'histoire,

c'est aussi facile que de lui appliquer l'idée du recul, ou toute autre fantaisie historique.

Je dirai plus : je ne vois aucune nécessité de chercher des lois générales dans l'histoire, en laissant de côté l'impossibilité de cette recherche. L'éternelle loi générale est écrite dans l'âme de chaque homme. La loi du progrès ou du perfectionnement est gravée dans le cœur de chaque individu, et c'est par suite d'une erreur qu'elle s'étend à l'histoire. A l'état individuel, cette loi est féconde et accessible à chacun : étendue à l'histoire, elle devient un bavardage oiseux et vain, qui tend à justifier toute absurdité et tout fatalisme. Le progrès en général, le progrès de l'humanité tout entière, est un fait indémontré et négatif pour tous les peuples orientaux, et c'est pourquoi il

est aussi absurde de dire que le progrès est la loi de l'humanité, que de dire que tous les hommes sont blonds, excepté ceux qui sont bruns.

V

Mais peut-être n'avons-nous point défini le progrès comme d'aucuns l'entendent. Nous essayons de l'envisager sous le point de vue le plus général et le plus rationnel. Peut-être le progrès est-il une loi découverte seulement par les peuples de l'Europe, mais une loi si rationnelle qu'elle doit régir toute l'humanité. En ce sens, le progrès est la voie que suit dans sa marche une certaine partie de l'humanité, et que cette portion du genre humain reconnaît comme la meilleure pour conduire au bonheur. C'est ainsi que Bokl entend le progrès de la civilisation européenne, en com-

prenant, dans cette idée générale du progrès, le progrès social, économique, le progrès des sciences, des arts, des métiers et surtout des inventions, la poudre, l'imprimerie, les voies de communication.

Une pareille définition du progrès est claire et accessible; mais involontairement des questions se posent.

La première est celle-ci : « Qui est-ce « qui a décidé que ce progrès mène au « bonheur? » Pour admettre cette théorie, il faudrait qu'elle fût proclamée, non point par quelques-uns, appartenant à la classe exclusive des historiens, des penseurs et des journalistes, mais par la masse entière du peuple, soumise à l'action du progrès, et qui reconnaîtrait que le progrès conduit au bonheur.

Voici la deuxième question : « Que faut-il entendre par le bonheur? est-ce

l'amélioration des voies de transport, la propagation de l'imprimerie, l'éclairage des rues par le gaz, la multiplication des maisons d'assistance, etc., ou la richesse primitive de la nature, les forêts, le gibier, les poissons, le développement de la vigueur physique, la pureté des mœurs, etc.? Le genre humain vit simultanément par de si divers et multiples côtés de son être, qu'il est impossible de déterminer le degré de sa prospérité dans une certaine époque, impossible de le déterminer pour un homme. L'un ne voit que le progrès de l'art, l'autre, que le progrès de la vertu, le troisième, que le progrès des commodités matérielles, le quatrième, que le progrès de la force physique, le cinquième, que celui de l'organisation sociale, le sixième, que celui de la science, le septième, que celui de la

fraternité, de l'égalité, de la liberté ; le huitième, en fait de progrès, n'admet que l'éclairage au gaz et la machine à coudre. Et l'homme qui envisagera impartialement toutes les faces de la vie du genre humain, trouvera toujours que tout progrès d'un côté s'achète par quelque recul de l'autre. Les plus consciencieux acteurs politiques, qui ont eu foi dans le progrès de l'égalité et de la liberté, n'ont-ils pas reconnu, ne reconnaissent-ils pas tous les jours que dans l'ancienne Grèce et à Rome, la liberté, l'égalité étaient plus grandes que dans la nouvelle Angleterre avec ses guerres de la Chine et de l'Inde, la nouvelle France avec ses deux Bonaparte, et même la nouvelle Amérique avec ses horribles luttes pour le droit d'esclavage? Les plus consciencieux parmi ceux qui croient au progrès de l'art ne

reconnaissent-ils pas que notre temps n'a point de Phidias, de Raphaël, d'Homère? Les plus ardents tenants du progrès économique ne proclament-ils pas la nécessité de défendre au peuple ouvrier d'engendrer, afin de pouvoir nourrir la population existante?

Donc, répondant aux deux questions posées par moi, je dis : qu'on pourrait admettre que le progrès mène au bonheur, seulement si, en premier lieu, le peuple entier, soumis à l'action du progrès, reconnaissait cette action pour bonne et salutaire : or aujourd'hui, dans les neuf dixièmes du peuple, du peuple proprement dit, des ouvriers, nous voyons toujours le contraire; et si, en second lieu, on démontrait que le progrès mène au perfectionnement de tous les côtés de la vie humaine, ou que, considéré dans son ensemble, son

influence ait pour conséquence dernière de faire prédominer les côtés bons et salutaires sur les mauvais et les pernicieux. Le peuple, — c'est-à-dire la masse de l'humanité, les neuf dixièmes des hommes, — regimbe contre le progrès et non seulement il n'en voit pas l'utilité, mais il en proclame positivement et judicieusement les fâcheux résultats. Quant aux conclusions des historiens, comme Machiavel (celui que cite M. Markov pour prouver la force de l'éducation anglaise), qui s'imaginent avoir examiné la vie humaine sous toutes ses faces et, sur cet examen, ont décidé que le progrès a fait plus de bien que de mal, ces conclusions, nous ne pouvons les accepter, parce qu'elles ne reposent sur rien. Pour un juge consciencieux et impartial, ces conclusions, malgré le but contraire de leurs

auteurs, prouvent manifestement que le progrès a fait plus de mal que de bien au peuple, c'est-à-dire à la grande majorité des hommes, sans parler de l'Etat. Je prie le lecteur sérieux de lire en entier le troisième chapitre de la première partie de l'Histoire de Machiavel. La conclusion est formulée hardiment et nettement : mais sur quoi repose-t-elle ? Un homme sain d'esprit et qui n'est point fanatisé par la religion du progrès ne comprend absolument rien à ces choses.

VI

Voici les seuls faits notables :

1° La population s'est accrue; elle s'est accrue à un tel point, que la théorie de Malthus est devenue nécessaire ;

2° On n'avait pas d'armée ; elle est aujourd'hui considérable ; de même pour la marine ;

3° Le nombre des petits propriétaires terriens a diminué ;

4° Les villes ont attiré dans leurs murs la plus grande partie de la population ;

5° Les forêts ont été coupées, la terre s'est découverte ;

6° Le salaire a plus que doublé ; mais

tout a augmenté de prix et les commodités de la vie ont diminué ;

7° L'impôt sur les pauvres a décuplé. On compte plus de journaux, les rues sont mieux éclairées, on bat moins les enfants et les femmes, et les dames anglaises écrivent sans fautes d'orthographe.

Je prie le lecteur de lire ce troisième chapitre avec une attention scrupuleuse et de se rappeler ces simples faits : que l'armée une fois augmentée ne peut plus être réduite ; que les forêts séculaires une fois détruites ne peuvent plus être remplacées ; que la population amollie par le bien-être ne peut jamais plus revenir à la simplicité primitive et à la sobriété. Je prie le lecteur qui n'a pas la foi au progrès, ou qui abjure cette foi pour un moment, je le prie de lire tout ce qui est écrit pour

démontrer l'utilité du progrès, et de se demander, mais en laissant absolument de côté sa foi, s'il y a vraiment là des preuves que le progrès a fait aux hommes plus de bien que de mal. A un homme sans prévention. on ne peut pas démontrer cela ; mais aux yeux d'un homme prévenu, on peut appuyer de faits historiques n'importe quel paradoxe, de même que le paradoxe du progrès.

Quel étrange et incompréhensible phénomène ! La loi générale du mouvement en avant n'existe pas, comme nous le prouvent les immobiles peuples d'Orient. Démontrer que les peuples de l'Europe se meuvent sans cesse vers un bonheur toujours plus grand est chose impossible, et nul ne l'a jamais démontré encore ; et ce qu'il y a de plus remarquable, les neuf dixièmes de ce

même peuple d'Europe, qui est censé bénéficier du progrès, détestent justement le progrès et cherchent de toutes leurs forces à réagir contre lui ; ce qui ne nous empêche point de proclamer le progrès de la civilisation comme un bien indubitable. Quoique ce phénomène semble incompréhensible, il s'éclaircira pour nous si nous l'examinons sans parti pris.

Seule, une infime partie de la société croit au progrès, le prône et tâche d'en démontrer l'utilité. L'autre partie, la plus grande, réagit contre lui et ne croit pas à son utilité. De là je conclus qu'il est un bien pour la plus petite partie de la société, mais un mal pour la plus grande. Je conclus de la sorte parce que tous les hommes, consciemment ou non, aspirent au bien et se détournent du mal. Après avoir for-

mulé cette conclusion, je la contrôle par l'expérience. Quelle est cette minorité qui croit au progrès? C'est ce qu'on appelle la société lettrée, les classes oisives, d'après l'expression de Bokl. Quelle est cette grande majorité qui ne croit pas au progrès? C'est ce qu'on appelle le peuple, les classes laborieuses. Les intérêts de la société et du peuple sont toujours opposés. Ce qui sert l'une nuit à l'autre.

Dans la question du progrès, ma thèse se confirme, et je conclus que le progrès, plus il sert la société, plus il nuit au peuple. En outre, ce syllogisme m'explique absolument ce singulier phénomène en vertu duquel, bien que le progrès ne soit pas une loi générale de l'humanité, qu'il n'achemine pas l'Europe vers un bonheur toujours plus grand, que les neuf dixièmes du peuple

lui soient contraires, — il continue, toujours prôné, à se propager de plus en plus.

Ceux qui croient au progrès y croient sincèrement parce que leur croyance leur est profitable, et c'est pourquoi ils la proclament avec passion et acharnement. Je songe involontairement à la guerre de Chine, où trois puissances voulaient sincèrement, naïvement, introduire la foi au progrès dans le Céleste Empire par le moyen de la poudre et des boulets.

VII

Mais ne me tromperais-je point? Voyons en quoi le progrès peut servir la société et nuire au peuple. Ici, en parlant de faits, je sens le besoin de laisser de côté l'Europe et de prendre pour exemple la Russie, que je connais mieux. Quels sont chez nous ceux qui croient, quels sont ceux qui ne croient pas au progrès? Ceux qui y croient : la noblesse instruite, la classe instruite des marchands et celle des tchinovniki [1], les classes oisives, comme les appelle Bokl. Ceux qui ne croient pas

[1] Fonctionnaires.

au progrès, et ses adversaires : les artisans, les ouvriers des fabriques, les paysans, les laboureurs et les industriels, les gens occupés d'un vrai travail physique, les classes laborieuses. En réfléchissant bien sur cette différence, nous trouvons que plus l'homme travaille, plus il est conservateur, et que, moins il travaille, plus il est progressiste. Il n'y a personne de plus progressiste qu'un fermier général, un écrivain, des nobles, des étudiants, des tchinovniki sans place et les patrons de fabriques. Il n'y a personne de moins progressiste que le moujik laboureur.

— « L'homme s'asservit les forces « de la nature; la parole, avec la rapi- « dité d'une pensée, se transmet d'un « bout à l'autre de l'univers. Le temps « est vaincu. »

Tout cela est parfait et saute aux yeux ; mais nous allons voir à qui en va le profit. Nous parlons du progrès des télégraphes électriques. Il est évident que le profit et l'emploi du télégraphe sont l'apanage de la classe supérieure, la classe lettrée. Mais le peuple, les neuf dixièmes, n'entend que le bruit des fils, et il est seulement gêné par la loi sévère sur la détérioration des télégraphes.

Les fils transmettent instantanément ceci : « que la demande est plus forte « sur telle denrée, et qu'il faut en con« séquence élever les prix, » ou ceci : « que moi, une femme de pomestchik[1], « habitant à Florence, je vais mieux, « Dieu merci, de mes nerfs, j'embrasse « mon adorable mari et le prie de

[1] Propriétaire terrien.

« m'envoyer au plus tôt 40,000 fr. » Sans se livrer à une statistique détaillée des dépêches télégraphiques, on peut être absolument convaincu que tous les télégrammes appartiennent uniquement à ce genre de correspondance dont je donne ici le modèle. Un moujik de Yasnaïa Poliana, du gouvernement de Toula, ou n'importe quel moujik russe (il ne faut pas oublier que ce moujiks constituent la masse entière du peuple qu'on prétend faire bénéficier du progrès) n'a jamais envoyé ni reçu, et de longtemps encore n'enverra ni ne recevra le moindre télégramme. Toutes les dépêches qui passent, rapides, au-dessus de sa tête, ne sauraient augmenter son bonheur d'un grain de sable, parce que tout ce dont il a besoin, il le reçoit de son champ, de sa forêt, et qu'il demeure également

indifférent au bon marché ou à la cherté du sucre ou du coton, et à l'abaissement du roi Othon, et au discours prononcé par Napoléon III ou Palmerston, et aux sentiments exprimés par la barinia qui écrit de Florence. Toutes ces idées qui courent par tout l'univers avec la rapidité de la foudre, ni n'augment la force productive de son champ, ni ne diminuent la surveillance exercée sur les forêts des pomestchiks ou de la couronne, ni n'ajoutent à sa vigueur et à celle des siens dans leurs rudes travaux, ni ne lui donnent un travailleur de plus. Toutes ces grandes idées n'aboutissent qu'à troubler sa prospérité, et non point à l'assurer ou à l'accroître, et l'intérêt qu'elles peuvent lui offrir est purement négatif.

Mais pour les vrais croyants du progrès, les fils télégraphiques ont procuré

et procurent de grands avantages. Ces avantages, je ne les nie pas ; je tâche seulement de prouver qu'il ne faut point croire et faire croire aux autres que ce qui est avantageux pour moi est aussi, pour tous les autres, le plus grand des biens. Car il faut démontrer cela, ou, tout au moins, attendre que tous les hommes aient reconnu pour un bien ce qui est avantageux pour nous. Mais nous ne voyons rien de tel dans l'asservissement de l'espace et du temps par le moyen de l'électricité. Nous voyons, au contraire, que les partisans du progrès raisonnent à cet égard exactement commes ces vieux pomestchiks qui sont persuadés que, pour les paysans, pour l'Etat et l'humanité entière, rien n'est plus avantageux que le servage et le travail de la corvée, avec cette unique différence que l'opinion des pomest-

chiks règne depuis longtemps, et que celle des progressistes est encore de fraîche date.

VIII

L'imprimerie, — tel est l'autre thème favori et rebattu des progressistes. Sa propagation, et par suite celle de l'écriture et de la lecture, on nous les donne toujours comme un indubitable bienfait pour le peuple entier. Pourquoi en serait-il ainsi? L'imprimerie, l'écriture, la lecture et ce que nous appelons l'instruction, sont les superstitions fondamentales du progrès et c'est pourquoi, dans cette question, je prie spécialement le lecteur de rejeter sincèrement tout parti pris et de se demander sincèrement pourquoi en serait-il ainsi et pourquoi cette instruction que nous,

la minorité, nous considérons comme un bienfait, et cette imprimerie, cette écriture, cette lecture que, dans ces vues, nous voudrions répandre, pourquoi seraient-elles un bienfait pour la majorité, pour le peuple ? Nous avons dit déjà [1] pourquoi cette instruction que nous possédons ne saurait, par sa nature, être un bienfait pour le peuple. Nous allons parler maintenant de l'imprimerie exclusivement.

Pour moi, il est évident que la multiplication des journaux et des livres, le grand et continu progrès de l'imprimerie, ont été choses avantageuses pour les écrivains, journalistes, éditeurs, correcteurs et compositeurs. De grandes sommes ont, par des voies indirectes, passé des mains du peuple entre les

[1] Voir *La Liberté dans l'école*.

mains de tous ces gens. L'imprimerie est pour eux d'un si grand avantage, qu'ils imaginent, pour accroître le nombre des lecteurs, tous les moyens possibles : des vers, des nouvelles, des scandales, des cancans, des polémiques, des primes, des prix, des sociétés de lecture et d'écriture, la propagation de livres et la création d'écoles pour augmenter la quantité des lettrés. Aucun travail ne rapporte aussi aisément que le travail littéraire. Nul profit n'est aussi grand que le profit littéraire. Le nombre des travailleurs littéraires va tous les jours en augmentant. La frivolité et la nullité de la littérature s'accentuent proportionnellement à l'accroissement de ses organes. Mais lorsque se multiplient livres et journaux, lorsque la littérature est d'un si bon rapport, c'est donc qu'elle est nécessaire, me diront

des naïfs. Les monopoles sont donc nécessaires, du moment qu'ils sont très productifs? répondrai-je. Le succès de la littérature prouverait qu'elle répond aux besoins du peuple, seulement si le peuple tout entier s'y intéressait; mais il n'y a rien de tel ici, non plus que pour les monopoles. La littérature, de même que les monopoles, n'est pas autre chose qu'une exploitation habile, avantageuse pour les seuls intéressés, et désavantageuse pour le peuple. Il y a le *Contemporain*, il y a la *Parole contemporaine*, il y a les *Chroniques contemporaines*, il y a la *Parole Russe*, le *Monde Russe*, le *Messager Russe*, le *Temps*, *Notre Temps*, l'*Aigle*, l'*Etoile*, la *Lecture populaire* et les *Lectures pour le peuple*, et tous ces journaux croient fermement transmettre de certaines idées et de certaines tendances.

Il y a les œuvres de Pouchkine, Gogol, Tourgueniev, Derjavine. Et tous ces journaux, toutes ces œuvres, malgré leur ancienneté, ne sont nullement nécessaires au peuple, ne lui sont d'aucune utilité. J'ai parlé déjà de mes essais en vue d'inculquer notre littérature au peuple. Je me suis convaincu, comme chacun peut s'en convaincre, qu'il faudrait, pour que l'homme du peuple russe pût goûter la lecture de « Boris Godounov », de Pouchkine, ou l'histoire de Soloviev, il faudrait que cet homme cessât d'être ce qu'il est, c'est-à-dire un homme indépendant, qui satisfait à ses besoins humains. Notre littérature ne s'applique et ne s'appliquera jamais au peuple : j'espère que les personnes qui connaissent le peuple et la littérature n'en douteront pas. Alors quel bienfait le peuple reçoit-

il de la littérature? Des bibles et des calendriers ecclésiastiques, le peuple n'en a pas jusqu'à présent; mais les autres livres qui lui tombent dans les mains, ne servent qu'à convaincre à ses yeux leurs auteurs de stupidité et de nullité. L'argent et le travail se dépensent en pure perte; mais les avantages de l'imprimerie — depuis bien longtemps déjà — nous ne les voyons pas pour le peuple. Le peuple n'apprend et n'a jamais appris dans les livres, ni à labourer, ni à faire le kvas[1], ni à tresser les lapti[2], ni à équarrir les poutres, ni à chanter, ni même à prier Dieu. Tout juge impartial, et qui n'est point influencé par la foi du progrès, reconnaîtra que l'imprimerie n'a apporté aucun bienfait au peuple.

[1] Espèce de cidre.

[2] Chaussures de tille.

Mais ses inconvénients sautent aux yeux à plus d'un. Un observateur consciencieux, M. Dal, a publié ses observations relatives à l'influence de l'écriture et de la lecture sur le peuple. Il a déclaré que l'écriture et là lecture pervertissent les gens du peuple. Les croyants du progrès firent pleuvoir sur l'observateur des clameurs furieuses : on décida que l'écriture et la lecture n'étaient pernicieuses qu'à l'état d'exception, et que leurs inconvénients disparaîtraient lorsqu'elles seraient devenues la règle générale. Cette hypothèse peut être ingénieuse, mais ce n'est qu'une hypothèse. Le fait subsiste, un fait que mes propres observations ont constaté, et que confirmeront tous ceux qui sont en relations directes avec le peuple, tels que les marchands, les bourgeois, les popes et les paysans eux-mêmes.

Mais peut-être, tout en reconnaissant la justesse de mes arguments, dira-t-on que le progrès de l'imprimerie, sans procurer un avantage direct au peuple, contribue néanmoins à son bonheur, en adoucissant les mœurs de la société; que la solution du problème du servage, par exemple, n'est que le résultat du progrès de l'imprimerie.

A cela je répondrai qu'il faudrait encore démontrer que les mœurs de la société se sont adoucies en effet; que moi personnellement je ne le vois pas et ne juge pas nécessaire de le croire sur parole. Par exemple, je ne trouve pas que les rapports de fabricant à ouvrier soient plus humains que ne l'étaient les rapports de pomestchik à serf.

C'est là, il est vrai, mon opinion personnelle, et qui ne peut servir de

preuve. Mais la principale objection que j'adresse à cet argument, c'est que, prenant précisément pour exemple l'affranchissement des serfs, je ne vois pas en quoi l'imprimerie aurait contribué à ce résultat. Si le gouvernement n'eût pas dit, dans cette affaire, son mot décisif, l'imprimerie eût, sans nul doute, résolu la question tout autrement. Nous avons vu que la plupart des journaux demandaient l'affranchissement sans la terre, et appuyaient cette motion d'arguments tout aussi raisonnables, spirituels, piquants.

Le progrès de l'imprimerie, comme des télégraphes électriques, est le monopole d'une certaine classe de la société, avantageux aux seuls membres de cette classe, qui, par le mot progrès, entendent leur intérêt personnel et, partant, un intérêt contraire à l'intérêt

du peuple. Il m'est agréable de lire les journaux dans mes moments perdus, je m'intéresse même à Othon, le roi de Grèce ; il m'est agréable d'écrire et de publier un article et d'en recevoir salaire et renom ; il m'est agréable d'avoir, par télégramme, des nouvelles de la santé de ma sœur, et de savoir au juste quel prix je dois attendre de mon blé. Dans l'un et l'autre cas, il n'y a rien de pernicieux dans les plaisirs que j'éprouve, et dans mon désir de voir les plaisirs de ce genre devenir de plus en plus faciles à goûter; mais il est absolument injuste de croire que mes plaisirs se traduisent par un accroissement de bonheur pour tout le genre humain. Cette idée est aussi fausse que celle du rentier ou du pomestchik qui, en recevant sans travail des rentes considérables, s'imagine faire le bonheur

du genre humain parce qu'il encourage l'art et, par son luxe, donne du travail à plusieurs hommes. Je prie le lecteur de remarquer qu'Homère, Socrate, Aristote, les légendes allemandes, les chansons populaires et enfin l'épopée russe n'ont pas eu besoin de l'imprimerie pour demeurer éternels.

IX

Quant à la vapeur, aux chemins de fer, aux bateaux à vapeur si vantés, et aux machines en général, nous ne parlerons point des résultats qui découleront par la suite de ces inventions d'après les théories opposées entre elles de l'économie politique. Nous allons examiner simplement les avantages qu'a procurés et procure la vapeur à la masse du peuple.

Je vois un moujik de Toula, que je connais très bien. Ce moujik n'a nullement besoin de voies rapides de Toula à Moscou, sur le Rhin, à Paris et retour. La possibilité de pareils voyages

n'ajoute rien à son bonheur. A tous ses besoins il satisfait par son travail, et, depuis sa nourriture et ses vêtements, il tire tout de lui-même : l'argent ne constitue pas pour lui une richesse. Cela est tellement vrai, que, lorsqu'il a de l'argent, il s'empresse de l'enfouir, et n'éprouve pas le moindre besoin d'en faire usage. Donc, si les chemins de fer lui rendent plus accessibles les objets de manufacture et de commerce, il y demeure absolument indifférent. Il n'a pas besoin de tricots, ni de satin, ni de montre, ni de vin français, ni de sardines. Tout ce qu'il lui faut, tout ce qui, à ses yeux, constitue la richesse et l'accroissement de son bien-être, c'est par son travail et sur sa terre qu'il le conquiert. Machiavel dit que, pour les classes ouvrières, la meilleure mesure du bien-être, c'est le taux du salaire

qui la donne. Est-il possible que nous autres Russes nous voulions ignorer à ce point, et ignorions en effet la situation de notre pays, et que nous répétions une formule aussi absurde et fausse pour nous? Est-il possible que tout Russe ne voie pas clairement que pour un travailleur russe, le salaire est un hasard, une exception sur laquelle on ne peut rien fonder? Tout Russe, dans la masse entière du peuple, qualifiera de riche, sans aucun doute, un moujik du steppe qui possédera de vieilles meules de blé dans son aire, un moujik qui n'aura jamais vu de salaire, et qualifiera de pauvre, sans aucun doute, un moujik des environs de Moscou en chemise d'indienne et qui reçoit couramment un salaire assez élevé. Non seulement la richesse, en Russie, ne peut se déterminer par le taux du sa-

laire, mais on peut affirmer hardiment qu'en Russie l'apparition du salaire est le signe d'une diminution dans la richesse et le bien-être. Cette règle, nous, Russes, qui étudions notre pays, nous pouvons la vérifier dans toute l'étendue de la Russie ; sans avoir besoin pour cela de disserter sur la richesse des autres Etats et de toute l'Europe, nous pouvons et devons affirmer que pour la Russie, c'est-à-dire pour la plus grande partie du peuple russe, loin que le taux du salaire puisse être regardé comme la mesure du bien-être la seule apparition du salaire indique la décadence de la richesse publique. Il est évident que nous devons chercher d'autres règles que celles que reconnaît l'Europe, tandis que c'est l'économie politique européenne qui prétend nous imposer ses lois. Pour la majorité du

peuple russe, l'argent ne constitue pas la richesse, et l'abaissement du prix des objets de l'industrie manufacturière n'augmente pas le bien-être. Par suite, les chemins de fer n'apportent aucuns bienfaits à la majorité du peuple (je prie le lecteur de remarquer que je parle ici de bienfaits au sens où l'entend le peuple, et non point de ces bienfaits que le progrès de la civilisation prétend imposer par la force).

Au sens où l'entend le peuple russe, l'augmentation du bien-être consiste dans l'augmentation des forces du sol, dans l'augmentation des bestiaux, dans l'augmentation du blé produit, et par suite, dans l'abaissement de son prix (je prie le lecteur de remarquer qu'aucun paysan ne se plaint jamais de voir diminuer le prix du blé ; seulement les économistes européens lui font entre-

voir que le blé se vendra plus cher et qu'ainsi il lui sera plus facile d'acheter les objets manufacturés; — ce n'est pas là ce qu'il désire); dans l'augmentation du nombre de travailleurs (jamais le moujik ne se plaint qu'il y ait trop de bras chez lui); dans l'augmentation des forêts et des pâturages, et dans l'éloignement des séductions de la ville.

Dès lors, quels bienfaits procurent au paysan les chemins de fer? Ils multiplient les séductions, détruisent les forêts, accaparent les bras, augmentent le prix du blé. Peut-être me suis-je trompé dans l'énumération des causes qui font que le peuple est toujours hostile à l'établissement des chemins de fer; peut-être en ai-je omis quelques-unes; mais le fait indubitable de cette hostilité habituelle n'en subsiste pas

moins dans toute sa force. Le public ne se réconcilie avec les chemins de fer que dans la mesure où il bénéficie lui-même de leurs avantages. Le vrai peuple, c'est-à-dire le peuple qui travaille et vit une vie utile, et surtout le peuple laboureur, les neuf dixièmes du pays entier, en dehors desquels nul progrès n'est possible, — le vrai peuple les voit d'un mauvais œil. C'est ainsi que les croyants du progrès, la plus petite partie de la société, déclarent que les chemins de fer accroissent le bien-être du peuple, tandis que la plus grande partie de la société estime qu'ils le diminuent.

X

Cette résistance du peuple au progrès, nous pourrions de même la reconnaître et l'expliquer dans chacune des manifestations du progrès ; mais nous nous bornerons aux exemples cités et nous essayerons de répondre à la question qui se pose naturellement : cette résistance du peuple, faut-il la partager?

Vous dites, on nous dira, que les chemins de fer sont mal vus des moujiks laboureurs qui passent leur vie dans des izbas où le four n'a pas de cheminée, qui, après le travail de la charrue tressent eux-mêmes leurs lapti et tissent leurs chemises, qui ne lisent jamais de

livres, qui changent de chemise à peine une fois en quinze jours, qui savent l'heure d'après le soleil ou le chant du coq, et qui n'ont d'autres besoins qu'un travail de bête de somme, le dormir, le manger et l'ivrognerie.

— Ce ne sont pas des hommes, mais des brutes, diront et penseront les progressistes. Et c'est pourquoi nous nous croyons en droit de négliger leur opinion et de faire pour eux ce que nous trouvons bon pour nous.

C'est là une pensée qui, même lorsqu'on ne la formule point, se trouve toujours à la base des raisonnements des progressistes ; mais j'estime que ces hommes qu'on traite de sauvages, et des générations entières de ces hommes, sont les mêmes hommes et appartiennent exactement à la même humanité que les Palmerston, les Othon

les Bonaparte. J'estime que les générations d'ouvriers ont les mêmes facultés humaines, et surtout la faculté de chercher où est le mieux, comme le poisson cherche les endroits où l'eau est plus profonde, — que les générations de lords, barons, professeurs, banquiers, etc.

Je suis encore raffermi dans cette idée par la conviction où je suis, conviction peu importante sans doute, que les générations d'ouvriers recèlent plus de vigueur, plus de vérité, plus de bien que les générations de barons, banquiers et professeurs ; et surtout par cette simple observation que l'ouvrier raille ironiquement et spirituellement le bârine, et se moque de lui parce qu'il ignore ce que c'est que le soc, ce que c'est que le blé noir, ce que c'est que le gruau, quand est-ce qu'on sème

l'avoine ou le sarrazin, comment reconnaître si une vache est pleine ou non, et parce que le bârine vit toute sa vie sans rien faire, etc. De son côté, le bârine raille l'ouvrier et se moque de lui parce qu'il prononce *a* au lieu de *é*[1] et que, les jours de fête, il s'enivre comme une brute et ne sait pas trouver son chemin.

La même observation me frappe, lorsque deux hommes, en se séparant, très sincèrement se traitent l'un l'autre d'imbéciles et de scélérats, et encore plus lors du contact des peuples d'Orient avec les peuples de l'Europe. Les Indiens considèrent les Anglais comme des barbares et des malfaiteurs, les Anglais en pensent autant des Indiens ; les Japonais des Européens ; les

[1] Par exemple : *tabe* (à toi), au lieu de *tébe*.

Européens des Japonais ; même les peuples les plus avancés, les Français, trouvent les Allemands stupides ; les Allemands trouvent les Français frivoles et sans cervelle.

De toutes ces observations je conclus que, si les progressistes regardent le peuple comme n'ayant pas le droit de discerner où est pour lui le bonheur, et si le peuple regarde les progressistes comme n'ayant souci que de leurs seuls intérêts personnels, on ne peut, de ces opinions contraires, déduire qui a tort ou raison. Et c'est pourquoi je dois me prononcer pour le peuple, par cette raison :

1° Que le peuple est plus nombreux que la société, et qu'il faut en conséquence supposer que le peuple recèle une plus grande partie de la vérité ;

2° Et surtout parce que le peuple,

sans la société des progressites, pourrait vivre et satisfaire à tous ses besoins humains, tels que travailler, s'amuser, aimer, penser et créer des œuvres d'art (l'*Iliade*, les *Chansons* russes), tandis que les progressistes ne pourraient exister sans le peuple.

XI

Dernièrement, nous avons lu l'histoire de la civilisation d'Angleterre, de Bokl. Ce livre a eu un grand succès en Europe, ce qui est très naturel, et un grand succès dans le monde littéraire et scientifique de la Russie, — ce que je ne peux m'expliquer. Bokl analyse les lois de la civilisation d'une manière très intéressante, mais tout cet intérêt est perdu pour moi et, ce me semble, pour nous tous Russes qui n'avons aucun motif de supposer, ni que nous autres Russes nous devions nécessairement être soumis à la même loi du mouvement en avant de la civi-

lisation qui régit les peuples d'Europe, ni que ce mouvement en avant soit un bienfait. Il faudrait tout d'abord nous démontrer ceci et cela, à nous autres Russes. Nous, personnellement, par exemple, nous estimons que le mouvement en avant de la civilisation est l'une des pires calamités qui puissent frapper une certaine partie du genre humain, et ce mouvement lui-même ne nous semble pas inévitable. L'écrivain qui s'élève avec tant d'âpreté contre des thèses indémontrées, ne nous démontre pas lui-même pourquoi tout l'intérêt de l'histoire consiste à ses yeux dans le progrès de la civilisation. Pour nous, au contraire, cet intérêt consiste dans le progrès de la prospérité générale. Et, dans notre conviction, le progrès du bien-être général, loin d'être une conséquence du progrès de la civilisa-

tion, en est la plupart du temps entravé. S'il est des gens qui pensent le contraire, qu'ils en donnent les preuves. Mais ces preuves, nous ne les trouvons ni dans l'observation immédiate des phénomènes de la vie, ni dans les livres des historiens, des philosophes, des publicistes. Nous voyons, au contraire, que ces gens et M. Markov, dans leurs arguments contre nous, admettent l'identité de la prospérité générale et de la civilisation comme une question résolue à priori.

XII

Nous avons fait une digression assez longue et qui semblera peut-être étrangère à notre sujet, à la seule fin d'établir que nous ne croyons pas au progrès pour accroître le bonheur de l'humanité, que nous n'avons aucun motif de croire en lui, et que nous cherchons et avons cherché dans notre premier essai un autre critérium de ce qui est bon et de ce qui est mauvais, en dehors de celui qui consiste à admettre que tout ce qui est le progrès est bon, et tout ce qui n'est pas le progrès est mauvais. Après avoir éclairci de la sorte le principal point,

jusque-là obscur, de notre désaccord avec M. Markov, nous pensons, avec la plus grande partie du public qui s'appelle lettré, que les réponses aux différents points de l'article du *Messager russe* deviennent pour nous faciles et simples.

I. L'article du *Messager russe* proclame le droit d'une génération à intervenir dans l'éducation d'une autre sur ce fondement que cela est *naturel*, et que chaque génération ajoute sa part dans le tas du progrès. — Nous n'avons pas reconnu ni ne reconnaissons ce droit parce que, ne considérant point le progrès comme un bienfait indubitable, nous avons cherché à ce droit d'autres fondements et croyons les avoir trouvés. S'il était démontré que nos fondements sont faux, nous ne saurions, même alors, admettre comme

un fondement suffisant la croyance au progrès, pas plus que la croyance en Mahomet ou au Dalaï-Lama.

II. L'article du *Messager russe* proclame le droit des classes supérieures à intervenir dans l'instruction publique. — Nous croyons avoir, dans les pages précédentes, expliqué suffisamment pourquoi l'intervention de ceux qui croient au progrès dans l'éducation du peuple est injuste, mais avantageuse pour les classes supérieures, et pourquoi ils considèrent cette injustice comme un droit, de même que jadis le servage.

III. L'article du *Messager russe* proclame que les écoles ne peuvent ni ne doivent se soustraire aux conditions historiques. — Nous croyons que ces paroles n'ont pas de sens : 1° parce que rien, ni en fait, ni même en pen-

sée, ne peut se produire en dehors des conditions historiques; 2° parce que, si la découverte des lois qui ont régi et qui doivent régir l'école s'est, selon M. Markov, produite en vertu des conditions historiques, nous croyons que notre pensée, en découvrant ces lois certaines, agit aussi sous l'impulsion de circonstances historiques, mais qu'il faut combattre ou soutenir la pensée par la pensée elle-même, mais non point répondre par cette vérité, que que nous vivons suivant des conditions historiques.

IV. L'article du *Messager russe* estime que les écoles contemporaines répondent plus exactement aux nécessités contemporaines que les écoles du moyen âge. — Nous regrettons d'avoir donné lieu à M. Markov de nous le démontrer et nous reconnaissons vo-

lontiers qu'en démontrant le contraire nous avons cédé à la coutume générale de plier les faits historiques à une idée préconçue. M. Markov a fait la même chose, peut-être avec plus de bonheur et d'abondance que nous. Nous ne voulons point approfondir et avouons franchement notre faute. En cette matière on peut dire beaucoup sans persuader personne !...

V. L'article du *Messager russe* trouve notre éducation salutaire, et non pernicieuse, uniquement parce qu'elle prépare au progrès, dans lequel il croit. Mais nous ne croyons pas au progrès, et c'est pourquoi nous continuons à trouver notre éducation pernicieuse.

VI. L'article du *Messager russe* estime que la liberté absolue de l'édu-

cation est pernicieuse et impossible. Pernicieuse, parce que nous avons besoin d'hommes de progrès et non pas d'hommes simplement ; et impossible, parce que nous avons des programmes préparés pour l'éducation des hommes de progrès, tandis que nous manquons de programmes pour l'éducation des simples hommes.

VII. L'auteur pense que l'organisation de l'école de Yasnaïa Poliana contredit les convictions du rédacteur du journal de Yasnaïa Poliana. — Sur ce point, qui ne touche que nous — nous sommes d'accord, d'autant plus que M. Markov sait lui-même combien est puissante l'influence des conditions historiques ; il doit donc savoir que l'école de Yasnaïa Poliana est soumise à l'action de deux forces, à une théorie qu'il juge excessive, et aux conditions his-

toriques, c'est-à-dire l'éducation des instituteurs, les ressources, etc... ; et, malgré cela, l'école a pu atteindre à un certain degré de liberté et, par suite, à une certaine supériorité sur d'autres écoles. Mais qu'adviendrait-il si mes théories n'étaient point aussi excessives qu'elles le semblent à M. Markov? Il dit que le succès de cette école tient à l'amour qui joint le maître et l'élève. Mais cet amour n'est point le produit du hasard. Cet amour ne peut naître que là où est la liberté. Dans toutes les écoles qui se sont fondées d'après les idées du journal de Yasnaïa Poliana, le même phénomène s'est répété : — l'instituteur se passionnait pour son élève ; mais moi, je sais que ce même instituteur, si parfait qu'on le suppose, n'eût pu se passionner pour une école où l'on est assis sur des bancs, où l'on

marche à la cloche et où on donne les verges le samedi.

VIII. Enfin, M. Markov n'admet pas la définition qu'a donnée de l'instruction le journal de Yasnaïa Poliana. — Ici, nous sommes obligés de signaler une lacune. Il me semble que M. Markov n'eût fait que son devoir si, avant d'entreprendre tout examen, il se fût donné la peine de réfuter notre définition. Mais il n'en a rien fait, il ne l'a pas même examinée, et il a tout d'abord formulé sa définition à lui — le progrès, — et qu'il faut enseigner conformément aux besoins de l'époque. Tout ce que nous avons écrit du progrès, nous ne l'avons écrit que pour pousser les gens à la riposte. Autrement, on ne discute pas avec eux, on se borne à leur dire : pourquoi l'instinct, pourquoi le besoin d'égalité et

tout cet assemblage de mots, quand on a le tas sans cesse accru?

Mais nous ne croyons pas au progrès, nous, et c'est pourquoi nous ne saurions nous contenter de ce tas. Et même si nous y croyions, nous dirions encore : bien, le but est d'enseigner conformément aux besoins de l'époque, d'ajouter sa poignée au tas; nous consentirions que la mère enseigne l'enfant, en essayant de lui transmettre ce qu'elle sait, comme le dit M. Markov. Mais pourquoi? demanderais-je, et j'aurais le droit d'attendre une réponse. L'homme respire, mais pourquoi? demandé-je. Et l'on ne me répond pas qu'il respire parce qu'il respire, on répond qu'il respire pour se procurer l'oxygène nécessaire et rejeter les gaz inutiles. Et je demande de nouveau pourquoi l'oxygène? Et le physiologiste

comprend la portée d'une question semblable, et il y répond : pour se procurer de la chaleur. — Pourquoi la chaleur ? demandé-je encore. Et ici il répond ou essaye de répondre, et il cherche, et il sait bien que plus générale sera la solution de ce problème, plus elle sera grosse de corollaires.

Mais nous demandons : pourquoi un homme en enseigne-t-il un autre? Il semble qu'il n'y ait rien de plus intéressant pour un pédagogiste qu'une telle question. Et nous formulons une réponse, fausse peut-être et sans preuves, mais question et réponse sont catégoriques. M. Markov, lui (je ne m'en prends pas à lui, quiconque croit au progrès répondra la même chose), non seulement il ne répond pas à notre question, mais il n'est pas en état de la comprendre. Pour lui, cette question

n'existe pas, c'est une simple objection à laquelle, en manière de jeu, il prie le lecteur de prêter une attention particulière.

Mais cette question et cette réponse, c'est le fond même de tout ce que j'ai dit, écrit et pensé sur la pédagogie. Et M. Markov, et le public qui partage les vues de M. Markov, les gens intelligents, lettrés, habitués à raisonner... pourquoi tout d'un coup une pareille absurdité de leur part? — Le *progrès !* —... On prononce le mot *progrès*, et aussitôt l'absurde apparaît clair, et le clair apparaît absurde. Je ne reconnaîtrai pas l'excellence du progrès tant qu'on ne me l'aura pas démontrée; et c'est pourquoi, en observant le phénomène de l'instruction, j'estime nécessaire d'en donner une définition, et je répète de nouveau, pour éclaircir ce qui a été

dit : « L'instruction est cette action de « l'homme qui a pour base le besoin « de l'égalité et la loi immuable du « mouvement en avant de l'instruc- « tion. »

XIII

Comme nous l'avons déjà dit, pour étudier les lois de l'instruction, nous employons, non la méthode métaphysique, mais la méthode d'observation. Nous observons les phénomènes de l'instruction dans son sens le plus général, qui comprend aussi l'éducation. Dans tout phénomène d'instruction nous distinguons deux agents : celui qui instruit, et celui qui s'instruit, l'instituteur et l'élève. Pour étudier les phénomènes de l'instruction telle que nous l'entendons, pour trouver sa définition et son critérium, il nous faut étudier tant l'un que l'autre de ces

deux agents, trouver la cause qui réunit leurs deux activités en un seul phénomène que l'on appelle instruction ou éducation.

Examinons d'abord l'activité de celui qui s'instruit, et ses causes. L'activité de celui qui s'instruit, n'importe comment, où et quoi qu'il apprenne (même s'il lit seul dans les livres), consiste toujours et uniquement à s'assimiler la forme ou le fond de la pensée d'un homme ou d'hommes qu'il juge plus savants que lui. Dès qu'il est, par le savoir, au niveau de ses instituteurs, dès qu'il cesse de les juger plus savants que lui-même, alors, malgré lui, son activité instructionnelle cesse de s'exercer; et aucunes conditions ne peuvent le contraindre à l'exercer encore. Un homme ne saurait apprendre d'un autre, quand celui qui apprend en sait

autant que celui qui enseigne. Le maître d'arithmétique, s'il ne sait pas l'algèbre, cesse nécessairement son cours d'arithmétique, dès que son élève s'est assimilé complètement la connaissance de l'arithmétique. Il semble superflu de démontrer que, dès que les connaissances du maître et de l'élève sont égales de part et d'autre, l'activité instructionnelle cesse forcément de s'exercer de part et d'autre, et que dès lors commence une nouvelle activité qui consiste en ceci : ou bien le même instituteur ouvrira à l'élève un nouvel horizon de connaissances familières au maître, mais inconnues à l'élève, dans l'une ou l'autre des branches de la science, et l'enseignement se continuera jusqu'à ce que l'élève soit à la hauteur du maître, et seulement jusque-là ; ou bien l'élève, ayant appris

l'arithmétique aussi bien que le maître, le quittera pour prendre le livre où il étudiera l'algèbre. Dans ce cas le livre, ou l'auteur du livre, apparaît comme un nouveau maître, et l'activité instructionnelle continuera à s'exercer jusqu'à ce que l'élève en sache autant que le livre ou l'auteur du livre, et seulement jusque-là. Et de nouveau l'activité instructionnelle cessera de s'exercer, le savoir étant égal des deux parts. Il semble superflu de démontrer cette vérité, qui peut se contrôler dans tous les cas d'instruction.

De ces observations et considérations nous concluons que l'activité instructionnelle, considérée au seul point de vue de celui qui s'instruit, a pour fondement la tendance de celui qui s'instruit à égaler en savoir celui qui instruit. Cette vérité se démontre par

cette seule observation, que, cette égalité obtenue, l'activité elle-même cesse aussitôt et inévitablement de s'exercer ; et aussi par cette autre observation plus simple encore, que tout enseignement se propose d'obtenir plus ou moins vite cette égalité. Toujours et partout, dans toute l'humanité, le bon ou le mauvais enseignement se caractérise par la rapidité plus ou moins grande avec laquelle s'obtient l'égalité entre le maître et l'élève : plus elle est lente, plus mauvais est l'enseignement ; plus elle est rapide, meilleur il est.

Cette vérité est si simple et si évidente, qu'elle n'a pas besoin de démonstration. Mais il est nécessaire de rechercher pour quels motifs cette simple vérité, personne ne la conçoit, personne ne la formule, ou, si on la formule, elle rencontre une opposition acharnée ? Ces

motifs sont les suivants : en dehors du principal fondement de toute instruction, fondement qui résulte du sens même de l'activité instructionnelle — la tendance vers l'égalité du savoir, — il s'en est formé d'autres dans la société civile, si impérieux, que les pédagogistes ne les envisagent qu'en perdant de vue le fondement principal.

Si nous n'examinons maintenant que l'activité de celui qui s'instruit, nous trouverons à l'instruction beaucoup de fondements faux, en dehors de celui que nous nous avons formulé. L'impossibilité de les admettre peut se démontrer aisément.

Ces fondements faux, mais manifestes, sont les suivants : le premier et le plus usuel : l'enfant étudie pour ne pas être puni. Le second : l'enfant étudie pour être récompensé. Le troi-

sième : l'enfant étudie pour être supérieur aux autres. Le quatrième : l'enfant ou le jeune homme étudie pour avoir dans le monde une position avantageuse.

Ces fondements, admis par tout le monde, peuvent se diviser en trois catégories :

1° L'enseignement est fondé sur l'obéissance ;

2° L'enseignement est fondé sur l'amour-propre ;

Et 3° l'enseignement est fondé sur les avantages matériels et l'ambition.

Et c'est en effet sur ces trois principes que se sont fondées et se fondent les diverses écoles pédagogiques : les écoles protestantes, sur l'obéissance ; les écoles catholiques jésuites, sur l'émulation et l'amour-propre ; nos écoles russes, sur la perspective d'avantages

matériels, de privilèges sociaux, et sur l'ambition.

L'inanité de ces motifs est évidente :

1° Parce que, en fait, les établissements fondés sur ces principes ont toujours excité un mécontentement universel ;

2° Parce que (et c'est là une raison que j'ai formulée dix fois et que je formulerai tant qu'on ne l'aura pas réfutée), parce que ces principes (obéissance, amour-propre, avantages matériels) ne comportent aucun critérium général de la pédagogie : le théologien, le naturaliste trouvent leurs propres écoles infaillibles, et les écoles d'autrui absolument pernicieuses.

3° Enfin parce que, en prenant pour fondement de l'activité de celui qui s'instruit l'obéissance, l'amour-propre

et les avantages matériels, on rend impossible toute définition de l'instruction.

En admettant que l'égalité du savoir est le but de l'activité de celui qui s'instruit, je vois que, le but atteint, cette activité cesse de s'exercer, tandis qu'en lui donnant pour but l'obéissance, l'amour-propre et les avantages matériels, je vois, au contraire, que, si obéissant devienne celui qui s'instruit, si haut qu'il surpasse tous les autres par ses mérites, si grands soient les avantages matériels et les droits civils qu'il acquiert, le but n'est jamais atteint, et l'activité instructionnelle n'a point de limite. Je vois en réalité que le but de l'instruction, si on lui donne ces fondements faux, n'est jamais obtenu, c'est-à-dire que ce qu'on gagne, ce n'est point l'égalité du savoir, mais, en dehors de l'instruction, des habi-

tudes d'obéissance, un amour-propre surexcité, et des avantages matériels.

L'admission de ces principes faux pour l'instruction m'explique toutes les fautes de la pédagogie, et la contradiction qui en découle entre les résultats de l'instruction et ce que l'homme attend d'elle.

Examinons maintenant l'activité de celui qui instruit. Comme dans le premier cas, en observant ce phénomène dans la société civile, nous trouverons à cette activité bien des causes diverses. Elles peuvent se ramener à quatre catégories.

La première et la principale, c'est le désir de former des hommes qui puissent nous être utiles (les pomestchiks qui envoyaient leurs serfs étudier pour en faire des musiciens; le

gouvernement qui prépare pour son service des officiers, des tchinovniki et des agents subalternes).

La seconde, — cette même obéissance, cette même perspective d'avantages matériels qui poussent l'universitaire à enseigner, en vue d'une certaine récompense, les enfants d'après un certain programme.

La troisième, — l'amour-propre qui excite un homme à enseigner pour montrer son savoir.

Et la quatrième, — le désir de faire participer les autres aux avantages dont on jouit, de leur transmettre ses idées, et, dans ce but, leur faire part de son savoir.

Il me semble que toute l'activité de celui qui instruit se ramène à ces quatre catégories, depuis l'activité de la mère qui apprend à parler à son

enfant, et celle du précepteur qui, pour un certain salaire, enseigne le français, jusqu'à l'activité du professeur et de l'écrivain. En appliquant à ces quatre catégories le même raisonnement qu'aux fondements de l'activité de celui qui s'instruit, nous trouverons ceci :

1° L'activité qui se propose pour but de former des gens en vue d'une utilité personnelle, comme jadis les pomestchiks et comme le gouvernement, ne cesse pas avec le but atteint; donc ce but n'est pas un but final. Le gouvernement et les pomestchiks pourraient encore continuer à exercer leur activité instructionnelle. Assez souvent le but d'utilité poursuivi et atteint n'a rien de commun avec l'instruction proprement dite, de telle sorte que je ne puis recon-

naître cette utilité comme le principe de l'activité de celui qui instruit.

2° Si l'on reconnaît pour fondement à l'activité du professeur de collège ou du précepteur, l'obéissance envers celui qui lui a confié l'instruction de ses élèves, et les avantages matériels qu'il reçoit en échange de cette activité, — je vois de nouveau que, si grands soient les avantages matériels acquis, l'activité instructionnelle ne cesse pas. Au contraire, je vois que la somme des avantages matériels acquis en échange de l'instruction, est souvent indépendante du degré d'instruction donné.

3° Si l'on admet que l'amour-propre et le désir de faire étalage de son savoir peuvent être le but de l'instruction, je vois de nouveau que, si hauts soient les éloges qu'on reçoit pour son cours ou pour son livre, l'activité instruction-

nelle n'en est pas épuisée, car l'éloge donné à celui qui instruit, peut être indépendant du degré de savoir acquis par celui qui s'instruit. Au contraire, je vois que les éloges peuvent être prodigués par des gens qui n'ont pas acquis d'instruction.

4° En examinant, enfin, le dernier but proposé à l'instruction, je vois que, lorsque l'activité de celui qui instruit est dirigée par le désir d'égaler à son propre savoir le savoir de celui qui s'instruit, cette activité cesse aussitôt son but atteint. Et en effet, en vérifiant ce principe par l'expérience, je vois que tous les autres fondements ne sont que des phénomènes, extérieurs, accidentels, et qui obscurcissent le but essentiel de quiconque enseigne. Le but direct du professeur d'arithmétique, c'est uniquement que son élève s'assimile toutes les

lois du raisonnement mathématique qu'il possède lui-même. C'est aussi l'unique but du professeur de français, du professeur de chimie, du maître de philosophie : et dès que ce but est atteint, l'activité instructionnelle cesse de s'exercer. Partout, dans tous les siècles, l'enseignement fut trouvé bon alors seulement que l'élève arrivait à égaler le maître, et d'autant meilleur que cette égalité était plus grande, et d'autant pire qu'elle était moindre. Ce même phénomène, nous l'observons dans la littérature, ce médiocre instrument d'instruction. Nous ne trouvons bons que les livres où l'auteur ou l'instituteur transmet tout son savoir au lecteur ou à l'élève.

XIV

Donc, en étudiant les phénomènes de l'instruction, considéré comme la double activité de celui qui instruit et de celui qui s'instruit, nous voyons que cette activité a pour fondement, dans l'un comme dans l'autre cas, une seule et même chose : la tendance de l'homme vers l'égalité du savoir. Dans notre définition antérieure, c'est cela que nous avons dit, mais sans ajouter que, par l'égalité, nous entendions l'égalité du savoir. Pourtant, nous avions dit encore : « La tendance vers l'égalité et « la loi immuable du mouvement en « avant de l'instruction. » M. Markov

n'a compris ni l'une ni l'autre, et s'est demandé avec étonnement ce que venait faire ici la loi immuable du mouvement en avant de l'instruction. La loi du mouvement en avant de l'instruction signifie seulement ceci : que l'instruction étant la tendance des hommes vers l'égalité du savoir, cette égalité ne peut s'obtenir sur le degré inférieur de la connaissance, mais elle peut s'obtenir sur le plus haut degré de la connaissance; et ce, par cette bonne raison que l'enfant peut apprendre ce que je sais, tandis que, moi, je ne puis oublier ce que je sais; et par cette autre raison encore, que je peux bien connaître les idées des générations passées, tandis que les générations passées ne pouvaient connaître mes idées.

Voilà ce que j'appelle la loi im-

muable du mouvement en avant de l'instruction.

Donc, à tous les arguments de M. Markov, je ne répondrai que ceci :

1° On ne peut fonder une démonstration sur cette idée, que tout progresse vers le mieux; il faut d'abord établir si tout progresse ou non vers le mieux;

2° L'instruction n'est pas autre chose que cette activité de l'homme qui a pour base la tendance de l'homme vers l'égalité et la loi immuable du mouvement en avant de l'instruction;

Car je n'ai voulu ici que déloger M. Markov de ses inutiles raisonnements historiques et expliquer ce qu'il n'a pas compris.

DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

(1885)

I

Je crois qu'il est arrivé plus d'une fois à chacun de nous de rencontrer des phénomènes monstrueux, absurdes, et de trouver derrière ces phénomènes quelque principe considérable qui les protège si bien que dans le jeune âge, et même dans l'âge mûr, le doute nous ait pris : « Est-il vrai que ces phénomènes soient monstrueux ? N'est-ce pas nous qui nous trompons ? » Et nous

trouvant hors d'état de nous assurer ni si ces phénomènes monstrueux sont salutaires, ni si la protection de ce principe considérable est justifiée, ni si ce principe est autre chose qu'un mot, notre indécision, à l'égard de ces phénomènes, ne faisait que redoubler.

C'est l'état où je me trouvais et où se trouvent, j'imagine, la plupart de nous, à l'égard du principe du *développement*, principe qui domine la pédagogie en ce qui touche l'art de lire et d'écrire. Mais l'instruction publique me tient au cœur de trop près, je m'en suis trop préoccupé, pour demeurer bien longtemps dans cette indécision. Les monstrueux phénomènes d'un prétendu *développement*, je n'ai pu les trouver bons, et je n'ai pas davantage réussi à me convaincre que le développement de l'élève soit chose mau-

vaise; et c'est pourquoi j'ai voulu chercher à savoir ce que c'était que ce *développement*.

II

Je crois nécessaire de communiquer les résultats auxquels m'a amené l'étude de cette question.

Pour la définition de ce qu'on entend par ce mot « développement », je prendrai les manuels de M. Bounakov et de M. Evtouschevsky, comme étant des ouvrages nouveaux, qui comprennent toutes les conclusions de la pédagogie allemande, et qui, proposés pour guides aux instituteurs publics, ont été choisis par les adeptes de la méthode phonétique pour servir de manuels dans leurs écoles.

Recherchant sur quel fondement

doit se baser le choix de telle ou telle méthode pour l'enseignement de l'art de lire et d'écrire, M. Bounakov dit :

« — Non, le choix de la méthode d'enseignement d'après ces fondements incertains et changeants (c'est-à-dire d'après l'expérience) serait trop douteux. Seule, une base théorique, fondée sur l'étude de la nature humaine, peut donner lieu, en cette matière, à des raisonnements stables et indépendants des diverses éventualités, et garantissant, dans une mesure considérable, contre toute faute grossière. C'est pourquoi, dans le choix définitif de la meilleure méthode d'enseignement de l'art de lire et d'écrire, il faut d'abord s'établir sur le terrain théorique, conformément aux raisonnements qui précèdent, terrain dont les conditions communes donnent à telle ou telle méthode

le droit réel de se proclamer satisfaisante au point de vue pédagogique.

« Ces conditions, les voici :

« 1° La méthode doit être une méthode qui développe les forces intellectuelles de l'enfant, de telle manière que la connaissance de l'art de lire et d'écrire marche de pair avec le développement et le progrès de l'intelligence;

« 2° La méthode doit mettre en jeu l'intérêt personnel de l'enfant, et assurer l'enseignement par cet intérêt, et non par la violence qui affaiblit cet intérêt;

« 3° Elle doit offrir un procédé d'enseignement par soi-même, en excitant, en soutenant, en dirigeant l'activité de l'enfant;

« 4° Elle doit reposer sur les impressions de l'ouïe, le propre de ces im-

pressions étant de servir à développer la science du langage ;

« 5° Elle doit réunir l'analyse avec la synthèse, décomposant d'abord le tout en ses éléments simples, puis composant les éléments simples en un tout. »

Voilà donc sur quoi doit se fonder la méthode d'enseignement. Je remarquerai, non point pour la contradiction, mais pour la simplicité et la clarté, que les deux derniers points sont absolument inutiles. Car, sans la réunion de l'analyse avec la synthèse, non seulement tout enseignement, mais encore toute activité de la pensée serait impossible. Et tout enseignement, hors celui des sourds-muets, repose sur l'ouïe. Ces deux conditions sont formulées uniquement pour la beauté et la confusion du style, — confusion qui est

ordinaire dans les raisonnements pédagogiques, — et, partant, n'ont pas d'importance; mais les trois premières apparaissent, de prime abord, tout à fait justes en tant que programme. Et chacun, certainement, voudra savoir par quels moyens cette méthode *développera l'enfant*, *mettra en jeu son intérêt personnel*, *offrira un procédé d'enseignement par soi-même*.

Mais si vous demandez comment cette méthode renferme toutes ces qualités, — non seulement dans les livres de MM. Bounakov et Evstouschevsky, mais encore dans tous les ouvrages spéciaux des fondateurs de cette école pédagogique, vous ne trouverez aucune réponse, en dehors de raisonnements confus, comme, par exemple, ceci : que tout enseignement doit reposer sur la réunion de l'analyse avec la

synthèse et sur l'ouïe, etc. Ou vous trouverez, comme chez M. Evtouschevsky, des considérations sur la manière dont se forment chez l'homme les impressions, les sensations, les images, les notions ; vous trouverez ce principe qu'*il faut partir de l'objet et de là amener l'élève jusqu'à l'idée, mais non point partir de l'idée qui n'a pas de point d'attache dans sa conscience*, etc. Et après ces raisonnements vient toujours cette conclusion que, par conséquent, le procédé proposé par le pédagogiste produit le développement demandé, le seul véritable.

M. Bounakov, après la définition de ce que doit être une bonne méthode, expose comment il faut enseigner les enfants, et, après avoir énuméré tous ces procédés qui, d'après ma conviction et mon expérience, mènent à des buts

absolument opposés au développement, il dit franchement et nettement :

— « Examinée au point de vue des thèses fondamentales établies plus haut pour l'appréciation des procédés d'enseignement de l'art de lire et d'écrire, la méthode que nous venons d'exposer dans ses traits généraux présente les caractères et les particularités suivants :

« 1° En tant que méthode phonétique, elle offre les traits distinctifs de toute méthode phonétique,— partant des impressions de l'ouïe, établissant tout d'abord un rapport régulier entre elles et le langage, puis ajoutant à ces impressions celles de la vue et distinguant ainsi le son et la matière, la lettre et l'image de la lettre.

« 2° En tant que méthode réunissant la lecture à l'écriture, elle commence par la décomposition et passe à la com-

position, en joignant l'analyse avec la synthèse.

« 3° En tant que méthode passant de l'étude des objets à celle des mots et des sons, elle suit une marche naturelle, coopère à la formation régulière des images et des idées, et développe tous les côtés de la nature de l'enfant ; elle fait naître en lui l'esprit d'observation, la faculté de coordonner les observations, de les formuler oralement ; *elle développe les sentiments extérieurs*, *l'intelligence*, *l'imagination*, *la mémoire*, *le don de la parole*, *l'activité personnelle*, *l'habitude de travailler dans la société*, *le respect de l'ordre*.

« 4° En tant que méthode proportionnant l'effort à l'ensemble des forces de l'âme de l'enfant, elle intéresse l'enfant à l'étude, en excitant en lui l'émula-

tion et le goût de l'étude, en faisant de cette étude un procédé d'enseignement par soi-même. »

C'est aussi ce que prétend M. Evstouschevsky ; mais comment il en est ainsi, c'est ce qui demeure incompréhensible pour quiconque cherche des raisons réelles et ne se laisse pas imposer par ces mots : psychologie, didactique, méthodique, etc. Je conseille à tous ceux qui n'ont pas de goût pour la philosophie et qui, par suite, n'ont aucune envie de contrôler par eux-mêmes toutes ces conclusions des pédagogistes, — je leur conseille de ne point s'émouvoir de ces mots, et de se bien persuader que tout ce qui n'est pas clair ne saurait servir de base à quoi que ce soit, et notamment à une affaire aussi capitale, aussi simple que l'instruction publique.

Tous les pédagogistes de cette école, et en particulier les Allemands qui l'ont fondée, partent de cette fausse idée, que toutes ces questions philosophiques, demeurées à l'état de questions pour tous les philosophes, de Platon à Kant, ils les ont résolues définitivement. Elles sont si bien résolues définitivement, qu'ils analysent jusque dans ses moindres détails le mode de formation chez l'homme des impressions, des sensations, des idées, du raisonnement, qu'ils dissèquent et subdivisent à l'infini les parties composantes de ce que nous appelons l'âme ou nature de l'homme; et si complètement, que déjà, sur cette solide connaissance, peut s'édifier sûrement la science de la pédagogie.

Cette fantaisie est tellement étrange que je juge inutile de la réfuter, d'au-

tant plus que je l'ai déjà fait dans mes précédents essais pédagogiques [1]. Je dirai seulement que ces raisonnements philosophiques, pris par les pédagogistes de cette école pour fondement de leur théorie, non seulement ne sont pas justes, non seulement n'ont rien de commun avec la vraie philosophie, mais qu'ils n'ont même pas d'expression claire, définie, sur laquelle se trouvent d'accord la plupart des pédagogistes.

[1] Dans l'*Ecole d'Yasnaïa Poliana* et *La liberté dans l'Ecole* (Savine, éditeur).

III

Mais peut-être la théorie de la nouvelle école, quoique se recommandant à tort de la philosophie, a-t-elle néanmoins quelque valeur? Pour le savoir, examinons en quoi elle consiste.

« — Il faut, dit M. Bounakov, il faut initier ces petits *sauvages* (c'est-à-dire les élèves) aux principales règles de l'enseignement scolaire, et les familiariser avec les notions élémentaires qu'ils devront rencontrer en commençant, aux premières leçons de dessin, de lecture, d'écriture, et de chacun des cours élémentaires, savoir : le côté droit et gauche, à droite, à gauche, en haut,

en bas, en avant, en arrière, près, loin, devant, derrière, dessus, dessous, vite, lentement, doucement, fort, etc. Ces notions ne sont pas simples, je sais par expérience que même les enfants de la ville, dont la famille est dans l'aisance, arrivent souvent à l'école élémentaire sans savoir distinguer le côté droit du gauche. Je crois inutile de démontrer longuement la nécessité d'expliquer ces notions aux enfants de la campagne, et quiconque a eu affaire avec une école de village sait cela aussi bien que moi. »

« — Sans toucher au débat sur la question des facultés innées, dit de son côté M. Estouschevsky, nous voyons seulement que l'enfant ne peut pas avoir des images et des idées innées, il faut les lui former; et de l'art avec lequel l'instituteur les formera dépend

leur justesse et leur stabilité. Il faut surveiller le développement de l'âme d'un enfant, avec plus de prudence encore que celui de son corps. Si, dans le choix de la nourriture corporelle et des divers exercices physiques, on observe tant la quantité que la qualité, suivant l'âge, combien plus faut-il se montrer réservé dans le choix de la nourriture et des exercices intellectuels ! Un fondement mal assuré soutiendra mal tout ce qu'on aura édifié sur lui. »

Voici comment M. Bounakov conseille d'initier les enfants à ces notions :

« — L'instituteur peut engager la conversation à sa guise. L'un demandera à chacun des élèves : « Comment t'appelles-tu ? » l'autre : « Qu'est-ce qui se passe dehors ? » le troisième : « D'où viens-tu ? où demeures-tu ? que fais-tu

à la maison? » Puis on passe à l'objet principal : « Où donc es-tu assis maintenant? Pourquoi es-tu venu ici? « Qu'allons-nous faire dans cette « salle?... Oui, nous allons étudier « dans cette salle : nous l'appellerons « donc salle d'étude... Regardez tous, « qu'est-ce qu'il y a sous vos pieds, en « bas? Regardez, mais ne le dites pas. « Que celui-là le dise à qui je l'ordonnerai. Dis, que vois-tu en bas, sous « tes pieds? Répétez tout ce que nous « avons appris et dit sur cette salle : « dans quelle salle sommes-nous? « Quelles sont les parties de la salle? « Qu'y a-t-il sur les murs? Qu'y a-t-il « sur le plancher? »

« L'instituteur commencera par établir l'ordre nécessaire pour obtenir « un bon résultat : que chaque élève « réponde seulement quand on l'inter-

« roge; que tous les autres puissent
« entendre et répéter les paroles du
« maître et celles de leurs camarades;
« qu'ils manifestent leur désir de ré-
« pondre, quand l'instituteur s'adresse
« à tous, en levant la main; qu'ils arti-
« culent lentement et sans traîner sur
« les mots, à haute voix, distinctement
« et correctement; que le maître leur
« offre à tous un exemple vivant par
« sa prononciation claire, correcte et
« exacte, en leur montrant sur le fait
« la différence entre « doucement » et
« fort », « exactement » et « correcte-
« ment », « lentement » et « vite ». Le
« maître veillera à ce que tous les en-
« fants suivent la leçon, en obligeant
« tantôt l'un, tantôt l'autre, tantôt la
« classe entière, en chœur, à répondre,
« à répéter les réponses d'autrui, et
« surtout en observant les paresseux,

« les dissipés, les espiègles : il devra « stimuler les premiers par des ques- « tions fréquentes, forcer les seconds « à se concentrer sur l'objet du travail « commun, réfréner les troisièmes. « Pour commencer, il exigera que les « enfants donnent des réponses com- « plètes, c'est-à-dire des réponses qui « répètent la question : « Nous sommes « dans la salle d'étude » (et non pas « dans la « salle » tout court); « en « haut, au-dessus de ma tête, je vois « le plafond ; à gauche, je vois trois « fenêtres, etc. »

M. Estouschevsky conseille de commencer ainsi les leçons pour l'étude des nombres de 1 à 10 : ces leçons devaient être au nombre de 120 et se continuer l'année entière.

— *Un.*

Montrant aux élèves un cube, l'ins-

tituteur interroge : « Combien ai-je de cubes ? » puis, prenant dans l'autre main quelques cubes : « Et ici, combien ? »

— *Plusieurs*, *quelques-uns*.

« Nommez un objet tel qu'il s'en trouve plusieurs ici, dans la classe : — banc, fenêtre, mur, cahier, crayon, élève, etc. Nommez un objet tel qu'il s'en trouve un seul dans la classe : — tableau, poêle, porte, plafond, plancher, ikône, maître, etc.

« Si je mets ce cube dans ma poche, combien de cubes aurai-je dans ma main ? — Pas un seul. Et combien de cubes dois-je remettre dans ma main pour en avoir autant qu'auparavant ? — Un. Comment faut-il l'entendre, si l'on dit : « Petia est tombé une fois ? » Combien de fois est tombé Petia ? Est-il déjà tombé quelques fois ? Pourquoi

dit-on une fois? — Parce qu'on parle seulement de cette fois-ci, et non point d'une autre. Prenez vos ardoises (ou vos cahiers). Tracez une ligne de cette longueur (l'instituteur dessine au tableau une ligne d'un ou deux verchoks[1], ou montre sur la règle un segment de pareille longueur). Effacez-la. Combien reste-t-il de lignes? — Pas une. Tracez quelques lignes... » Imaginer encore d'autres exercices en vue de familiariser les enfants avec le nombre 1 serait chose inutile. Il suffit de développer en eux cette notion de l'unité qu'ils possédaient sans aucun doute avant d'entrer à l'école. »

Ensuite M. Bounakov donne des exercices au tableau, et M. Estouschevsky s'étend sur le nombre 4, qu'il décom-

[1] XVIe partie de l'archine, qui vaut $0^{m},711^{mm}$.

pose. Avant d'examiner la théorie même de la transmission des notions, cette question se pose involontairement : « Toute cette théorie ne se trompe-t-elle point sur son objet? Est-ce là vraiment le programme que doive se proposer la pédagogie? La première chose qui saute aux yeux, c'est que tout cela s'applique à des enfants imaginaires, à des enfants comme je n'en ai jamais vu, pour ma part, dans tout l'empire russe. Ces entretiens, et les notions qu'ils inculquent, s'appliquent aux enfants de moins de deux ans, — car les enfants de deux ans savent déjà tout cela, mais les réponses qu'on exige aux questions ne sont bonnes que pour les perroquets. Aucun élève de six, sept, huit, neuf ans, n'entendra rien à ces questions, surtout parce qu'il sait tout cela et ne peut comprendre de quoi l'on

parle. La plupart de ces questions dénotent soit une ignorance absolue, soit la méconnaissance volontaire du degré de développement où se trouvent les élèves. Peut-être les enfants hottentots et nègres, peut-être aussi certains enfants allemands peuvent-ils ignorer ce qu'on leur apprend dans ces entretiens; mais les enfants russes, excepté les seuls idiots, savent tous, dès leur entrée à l'école, non seulement ce que signifie « en bas », « en haut », ce que c'est qu'un banc, une table, ce que veut dire « un », « deux », etc.; mais, d'après mon expérience, les enfants de paysans, que leurs parents envoient à l'école, savent tous exprimer parfaitement et correctement leurs idées, comprendre les idées d'autrui (si elles sont exprimées en russe), compter souvent jusqu'à vingt et plus; en jouant aux

osselets, ils comptent par paires, et savent combien six osselets font d'unités et de paires. Assez souvent les élèves qui suivaient mon école[1] arrivaient avec un problème sur les oies et le résolvaient. Mais en admettant même que les enfants n'aient pas encore acquis les notions que les pédagogistes prétendent leur inculquer au moyen de leurs entretiens, je ne trouve pas que les moyens choisis par eux soient bons.

M. Bounakov, par exemple, a écrit un livre de lecture. Ce livre est destiné à assurer de concert avec les entretiens l'enseignement de la langue aux enfants. En l'examinant, j'ai trouvé que tout ce qui n'était point extrait d'autres livres, était plein de fautes contre la langue : termes impropres, mots inu-

[1] L'Ecole de Yasnaïa Poliana, fondée par le comte Léon Tolstoï sur son domaine.

sités, locutions absolument vicieuses, etc.[1].

. . . .

Il eût fallu, avant tout, que l'instrument chargé de transmettre les notions c'est-à-dire la langue, fût parfaitement correct.

Tout ce qui a été dit s'applique à la forme sous laquelle se transmet le « développement ». Passons maintenant au fond.

[1] L'auteur cite ici, à l'appui de son dire, une série d'exemples qu'on ne saurait faire comprendre sans entrer dans le détail de la grammaire et de la syntaxe russes, et que, pour cette raison, on n'a pas jugé à propos de traduire.

(Note des traducteurs.)

IV

Bounakov prescrit de poser les questions suivantes :

« Où peut-on voir des chats? où une pie? où du sable? où la guêpe et le souslic[1]? de quoi sont couverts le souslic et la pie? et le cheval ? et quelles sont les différentes parties de leur corps? »

(Le souslic est un animal cher à la nouvelle pédagogie, sans doute parce qu'aucun petit paysan de la Russie centrale ne connaît ce mot.)

« Il va sans dire que l'instituteur ne pose pas d'emblée aux enfants les ques-

[1] Marmotte de Sibérie.

tions qui forment son programme; assez souvent il lui arrive d'acheminer les élèves les plus jeunes et les moins développés à la solution d'un point du programme par une série de questions intuitives, attirant leur attention sur tel ou tel côté de l'objet qu'on est en train d'étudier, ou les forçant à se rappeler telle ou telle remarque précédemment faite. Ainsi le maître peut, non sans détour, poser la question : « où peut-on voir des guêpes? » et, s'adressant à l'un ou à l'autre des élèves, il lui demandera s'il a vu une guêpe, où il l'a vue, puis enfin, réunissant les indications fournies par ceux-ci et ceux-là, il en formera une réponse au premier point du programme. En répondant aux questions du maître, les enfants ajouteront assez souvent diverses remarques qui n'ont pas directement

trait à l'affaire : s'il s'agit, par exemple, de détérminer quelles sont les différentes parties de la pie, l'un ajoutera hors de propos que la pie sautille, l'autre qu'elle jacasse drôlement, le troisième, — qu'elle vole certains objets ; lorsqu'ils ajoutent et formulent ainsi tout ce qui s'éveille dans leur mémoire et leur imagination, le devoir du maître est de concentrer leur attention sur les points actuels du programme ; mais ces remarques, il doit les noter soigneusement pour l'explication des points ultérieurs. En examinant une question nouvelle, les enfants ne laissent échapper aucune occasion de se rapporter à des questions déjà vues. Ainsi, lorsqu'ils ont remarqué que la pie est couverte de plumes, l'instituteur demande : « et le souslic est-il pareillement couvert « de plumes ? De quoi est-il couvert ?

« et le cheval ? et le lézard ? » Quand ils ont remarqué que la pie a deux jambes, l'instituteur demande : « et le « chien, combien a-t-il de jambes ? et « le renard ? et la poule ? et la guêpe ? « quels animaux à deux jambes con- « naissez-vous encore ? Quels à quatre ? « quels à six ? »

Une question se pose d'elle-même : Les enfants savent-ils ou non tout ce qu'on leur raconte si bien dans cette conversation ? s'ils savent tout cela, ils savent sans doute, à l'occasion, dans la rue, ou à la maison, là où il n'est pas nécessaire de lever la main gauche, ils savent le formuler, et d'une langue plus jolie et plus russe que celle qu'on leur impose à l'école ; ils ne diront nullement que le cheval *est couvert* de poils. S'il en est ainsi, pourquoi les obliger à répéter les réponses dans les

mêmes termes que le maître? — Que s'ils ne le savent pas (ce qu'on ne peut pas admettre, sauf en ce qui concerne le souslic), une autre question surgit : par quoi le maître sera-t-il guidé dans ce qu'on appelle si sérieusement le programme des questions? Par la science de la zoologie ou par la logique? ou par la science de l'éloquence? Et si ce n'est par aucune de ces sciences, mais seulement par le désir de discourir sur le *visible* dans les objets, ce *visible* est si abondant et si varié, qu'un fil conducteur est indispensable; or, dans l'enseignement par les yeux ce fil n'existe et ne saurait exister.

Toutes les connaissances humaines sont subdivisées uniquement pour qu'on puisse plus aisément les recueillir, les coordonner, les transmettre, et ces subdivisions s'appellent sciences. Discourir

sur les choses en dehors des subdivisions scientifiques, on le peut, et vous pouvez dire ce que vous voudrez, et des absurdités, comme nous le voyons. En tout cas, le résultat de l'entretien sera d'obliger les enfants à apprendre les paroles de l'instituteur sur le souslic, à redire ces mots, dans un certain ordre (qui n'est pas toujours correct), à les retenir par cœur et à les répéter. C'est pourquoi, dans les manuels de ce genre en général, tous les exercices de développement pèchent d'une part par un arbitraire absolu, et de l'autre par la redondance. Par exemple, la seule histoire, ce semble, dans les leçons de M. Bounakov qui ne soit pas extraite d'antres livres est la suivante :

« Un moujik vint se plaindre à un chasseur d'un malheur qui lui était arrivé. Un renard lui avait volé deux

poules et un canard, sans se laisser effrayer par le mâtin Schégol, qui était attaché à la chaîne et avait aboyé toute la nuit. Il avait dressé un piège avec un morceau de viande rôtie ; au matin, on s'aperçut, aux traces fraîches sur la neige, que le voleur avait rôdé autour de la maison, mais sans donner dans le piège.

« Le chasseur écouta le récit du moujik et dit :

— Bien ! nous allons voir maintenant à qui l'emportera en ruse !

« Toute la journée le chasseur erra avec son fusil et son chien, toujours sur les pistes du renard, pour savoir par où la bête pénétrait dans la basse-cour. Il reconnut qu'elle dormait tout le jour dans son terrier, et ne se doutait de rien ; et voici ce qu'il fit. Sur le chemin du renard, il creusa une fosse

qu'il recouvrit de planches, de terre et de neige ; à quelques pas de là, il disposa un quartier de cheval crevé. Le soir venu, son fusil chargé, il se mit à l'affût, s'installa de manière à pouvoir tout observer et tirer à l'aise, se cacha et attendit. Avec prudence, en regardant autour de lui, et l'oreille tendue, le renard quitte son terrier, lève le nez et flaire. Il sent tout de suite l'odeur de la viande de cheval, arrive au petit trot jusqu'à l'endroit, et s'arrête brusquement en dressant les oreilles ; le rusé voit qu'il y a là un tas de terre qui n'y était pas la veille. Ce tas l'inquiète visiblement et le rend perplexe. Il fait un grand détour, flaire, prête l'oreille, s'assied sur son train de derrière et de loin considère longtemps le quartier de viande, de telle sorte que notre chasseur ne peut tirer : c'est trop loin.

« Le renard réfléchit, réfléchit, et tout à coup il s'élance entre le quartier de viande et le tas de terre. Notre chasseur se garde bien de tirer encore ; il comprend que le renard veut voir s'il n'y a pas quelqu'un derrière ce tas : s'il tire sur la bête au galop, il manquera sans doute son coup, et il ne verra pas plus le renard qu'on ne voit ses oreilles.

« Mais à présent le renard s'est rassuré, le tas de terre ne lui fait plus peur. Il s'approche bravement du quartier de viande et le dévore avec avidité. Et le chasseur vise soigneusement, sans se hâter, de peur de frapper à côté. Pan !... Le renard bondit de douleur et tombe mort. »

Tout ici est arbitraire : il est arbitraire que le renard puisse voler en hiver le canard d'un moujik, que les

moujiks dressent des pièges aux renards, que le renard dorme toute la journée dans son terrier, — alors qu'il ne dort que la nuit ; arbitraire, la fosse creusée en hiver on ne sait pourquoi, la fosse recouverte de planches et dont il n'est fait aucun usage ; il est arbitraire que le renard mange de la viande de cheval, — ce qu'il ne fait jamais ; tout aussi arbitraire, la prétendue ruse du renard qui passe en courant devant le chasseur, et le tas de terre, et ce chasseur qui ne tire pas de peur de manquer son coup ; c'est-à-dire que tout, du commencement à la fin, n'est qu'un tissu d'absurdités, comme tout enfant de paysan pourrait le démontrer à l'auteur de cette histoire, s'il avait le droit de parler sans lever la main.

Puis vient, dans l'ouvrage de M. Bounakov, toute une série de prétendus

exercices sur les demandes suivantes : « Qui cuit? qui coupe? qui tire? » Et l'élève doit répondre : « Le boulanger, « le bûcheron, le tireur; » — tandis qu'il pourrait répondre aussi justement que c'est la baba[1], qui cuit, la hache qui coupe, et que l'instituteur peut tirer, s'il a un fusil. Non moins arbitraire est ceci, *que le pharynx est une partie de la bouche*, etc.

Les autres exercices, par exemple : « Les canards volent, et les chiens? » ou : « Le tilleul et le bouleau sont des « arbres, et le cheval? » — Ces exercices sont absolument inutiles. Il faut remarquer, en outre, que si des entretiens de ce genre s'établissent avec les élèves, sous forme de conversation (ce qui ne se fait jamais), c'est-à-dire si l'on permet aux élèves de parler et

[1] Femme, dans le langage populaire.

d'interroger, le maître, en choisissant les sujets simples (ce sont les plus difficiles), demeure court le plus souvent, en partie par ignorance, en partie par suite du proverbe : *Ein Narr kann mehr fragen als zehn Weise antworten*[1].

[1] En Allemand dans le texte : un sot peut demander plus que dix sages ne peuvent répondre.

V

Dans l'enseignement de l'arithmétique, fondé sur le même principe pédagogique, le même fait se reproduit. De même ici, ou l'on apprend aux enfants ce qu'ils savent déjà, ou on leur apprend, d'une façon absolument arbitraire, des combinaisons qui ne reposent sur rien. La leçon citée plus haut et toutes les leçons jusqu'au nombre 10 ne font qu'enseigner ce que sait tout enfant. S'ils ne répondent pas souvent aux questions de ce genre, cela provient uniquement de ce que la question est parfois mal posée en soi, ou mal formulée pour des enfants. La

difficulté que les enfants trouvent à répondre aux questions de ce genre provient de la même cause pour laquelle si peu d'enfants répondront d'emblée à cette question : « Noé avait trois fils : « Sem, Cham et Japhet ; qui était leur « père ? » Ici la difficulté n'est pas mathématique, mais syntaxique ; elle tient à ce que, dans l'exposé du problème et dans la question, le sujet n'est pas le même. Mais lorsqu'à la difficulté syntaxique vient encore s'ajouter l'impuissance de l'auteur du problème à s'exprimer en russe, la tâche de l'élève en devient très ardue, en dehors de toute difficulté mathématique. Qui comprendrait le problème suivant de M. Evstouschevsky ?

« Un garçon a quatre noix, un autre « cinq. Le *second* donne au *premier* « toutes ses noix, *celui-ci* donne à un

« *troisième* trois noix, et partage le « le reste par parties égales entre ses « *autres camarades*. Combien de noix « a reçues chacun de ces *derniers?* »

Formulez ce problème ainsi :

« Un garçon a quatre noix. On lui en « donne encore cinq. Il en donne trois, « et veut partager le reste entre trois « de ses camarades. Combien peut-il en « donner à chacun? »

Un enfant de cinq ans le résoudra. Car il n'y a pas là de problème proprement dit, et la seule difficulté qui puisse se produire tiendra uniquement, soit à ce que la question sera mal posée, soit à un manque de mémoire. Et cette difficulté syntaxique, surmontée par les enfants grâce à de longs et pénibles exercices, amène l'instituteur à s'imaginer qu'en enseignant aux enfants ce

qu'ils savent déjà, il leur enseigne quelque chose.

Non moins arbitrairement, en arithmétique, s'enseignent aux enfants les combinaisons et la décomposition des nombres suivant une certaine méthode et un certain ordre qui reposent uniquement sur la faculté imaginative de l'instituteur. M. Evstouschevsky écrit ceci :

« *Quatre.*

« 1° *Composition du nombre.* — Sur le rebord supérieur du tableau noir, le maître pose trois cubes ensemble : III. « Combien de cubes y a-t-il là? » Ensuite il ajoute un quatrième cube.

« Et maintenant, combien? » IIII. « Comment donc, avec trois cubes « d'une part, un cube de l'autre, com- « poser quatre cubes?

— Il faut aux trois cubes ajouter un cube.

« 2° *Décomposition du nombre com-* « *posé*. « Comment peut-on composer « quatre cubes? » ou : « Comment « peut-on décomposer quatre cubes? » « — « On peut décomposer quatre cubes « deux par deux : II. II. On peut com- « poser quatre cubes par un, un, un, « et encore un, ou prendre quatre fois « un seul cube : I.I.I.I. On peut décom- « poser quatre cubes en trois et un : « III. I. On peut les composer par un, « un, et deux : I.I. II. Peut-on décom- « poser quatre cubes encore d'une « autre manière? » Les élèves sont persuadés qu'en dehors de celles-là, aucune autre décomposition n'est possible. S'ils se remettent à décomposer les quatre cubes ainsi : un, deux et un, ou : deux, un et un, ou : un et trois,

— il sera facile au maître de leur démontrer que ces décompositions ne sont que la répétition des décompositions précédentes, mais seulement dans un ordre différent.

« Toutes les fois que les élèves indiquent un nouveau procédé de décomposition, l'instituteur dispose sur le rebord supérieur du tableau noir les cubes dans la forme où ils sont représentés ici : ainsi, dans notre cas, il disposera, sur le rayon supérieur, quatre cubes ensemble ; sur le second rayon, les cubes deux par deux ; sur le troisième, quatre cubes séparés l'un de l'autre; sur le quatrième, trois et un, et sur le cinquième, un, un, et deux.

« 3° *Décomposition en ordre logique.* Il arrive souvent que les enfants trouvent d'emblée l'ordre logique pour la décomposition du nombre composé; mais alors

même ce troisième exercice ne saurait être inutile. Pour instituer cet ordre dans la décomposition, on pose à la classe les questions suivantes : « Voilà : « vous avez composé quatre cubes par « deux et deux, par cubes séparés, par « trois et un ; dans quel ordre vaut-il « mieux disposer les cubes sur les « rayons? Par quoi faut-il commencer « la décomposition de quatre cubes? — « Par la décomposition des cubes sépa- « rés... Comment, avec les cubes sé- « parés, composer quatre cubes? — Il « faut prendre quatre fois un cube... « Comment composer quatre cubes sé- « parés deux par deux, par paires? — « Il faut prendre deux paires, prendre « deux fois deux cubes, réunir deux « paires de cubes... Comment ensuite « décomposer quatre cubes? — On peut « composer trois cubes, puis prendre

« trois et un, ou un et trois ». On explique aux élèves que la dernière décomposition, c'est-à-dire 1 + 1 + 2, ne s'accorde pas avec l'ordre admis, que c'est une simple nuance de l'une des trois premières décompositions.

Pourquoi M. Evstouschevsky n'admet-il point cette dernière décomposition? Quelle est la raison d'être de l'ordre indiqué par M. Evtsouschevsky ?—Tout cela n'est qu'arbitraire et fantaisie. Au fond, il est clair, pour tout homme intelligent, qu'il n'y a, pour la composition et la décomposition et pour toutes les mathématiques, qu'un seul fondement. Ce fondement, le voici : 1 + 1 = 2, 2 + 1 = 3, 3 + 1 = 4, etc., — le même que les enfants apprennent toujours à la maison, et qui s'appelle, en langage populaire : savoir compter jusqu'à 10, jusqu'à 20, etc. Ce procédé

est familier à chaque élève, et de quelque façon que le décompose M. Evstouschevsky, à lui seul il explique tout. L'enfant qui sait compter jusqu'à 4 considère déjà le nombre 4 comme un nombre entier, et de même aussi 3, 2, 1. Par conséquent, il sait que le nombre 4 s'est formé, par addition successive, un par un. Il sait aussi que le nombre 4 s'est formé par l'addition de deux fois un à deux, puisqu'il sait que deux fois un font deux. Alors, qu'est-ce qu'ils apprennent, les enfants? Soit ce qu'ils savent déjà, soit ce mode de calcul que la fantaisie de l'instituteur les oblige d'apprendre.

Dernièrement, il m'est arrivé d'assister à une leçon d'arithmétique d'après la méthode de Groubé. On demande à un élève : « Combien font 8 et 7? » Il se hâte et répond : 16. Son voisin se

hâte aussi et, sans lever la main gauche, dit :

— 8 et 8 font 16, mais, ôté 1, reste 15.

L'instituteur l'interrompt sévèrement et oblige le premier à compter, en ajoutant un chaque fois, de 8 à 15, bien que l'enfant eût, depuis longtemps, reconnu son erreur.

Dans cette école, on étudiait le nombre 15, mais le nombre 16 *devait être inconnu*.

VI

Je crains qu'en lisant mes longues réfutations des procédés de l'enseignement par la simple vue et de la méthode de calcul d'après Groubé, plusieurs ne disent :

— Mais à quoi bon parler? N'est-il pas évident que tout cela est absurde et ne vaut pas la peine d'être réfuté? Pourquoi relever les fautes des Bounakov et des Evstouschevsky quelconques, et critiquer ce qui est au-dessous de la critique?

Je l'ai cru moi-même aussi tant que je n'ai pas été amené à observer ce qui se passe dans le monde pédagogique,

et à reconnaître que MM. Bounakov et Evstouschevsky ne sont pas des gens quelconques, mais des autorités dans notre pédagogie, dont les prescriptions vont déjà s'appliquant dans nos écoles. Déjà, dans certains endroits reculés, on peut trouver des instituteurs, et surtout des institutrices qui, les manuels de Bounakov et d'Evstouschevsky ouverts devant eux, demandent combien font une plume et une plume, et de quoi est *couverte* la poule. Oui, tout tout cela serait drôle, s'il s'agissait seulement d'une invention théorique, et non point de prescriptions pratiques, de prescriptions déjà suivies par quelques-uns, et si la question en jeu n'était l'une des plus importantes de la vie, — l'éducation des enfants. Lorsque je lus cela, cela me sembla drôle ; je n'y voyais qu'une fantaisie de théori-

cien; mais lorsque j'eus appris et reconnu qu'on l'appliquait aux enfants, je le déplorai et j'en fus honteux.

Au point de vue théorique, les pédagogistes de cette école, outre qu'ils déterminent à faux le but de l'enseignement, tombent dans cette faute essentielle de s'écarter des conditions nécessaires de tout enseignement, qu'il s'agisse du degré supérieur ou inférieur de la science, de l'université ou de l'école populaire. Les conditions fondamentales de tout enseignement consistent à choisir, dans la masse innombrable des divers phénomènes, les phénomènes homogènes, et à enseigner aux élèves les lois de ces phénomènes. Ainsi, dans l'étude de la langue (l'art de lire et d'écrire), on apprend aux élèves les lois du langage, et, en mathématiques, les lois des nombres. L'enseignement de la

langue consiste à apprendre les lois de la décomposition et de la composition inverse des phrases, des mots, des syllabes, des sons, et ces lois forment l'objet de l'enseignement. L'enseignement des mathématiques consiste à apprendre les lois de la composition et de la décomposition des nombres (non pas, je prie le lecteur de le remarquer, tel ou tel procédé de composition et de décomposition des nombres, mais les *lois* de cette composition et décomposition). Ainsi, la première loi consiste à considérer une somme d'unités comme une unité d'une autre catégorie, ce que fait tout enfant, lorsqu'il dit : 2 et 1 = 3. Il considère le nombre 2 comme une certaine unité. De cette loi découlent successivement les lois de la numération, puis de l'addition, et de toutes les mathématiques. Mais les conversa-

tions arbitraires sur la *guêpe*, sur le *renard*, etc., ou les problèmes, dans les limites de 1 à 10, de la décomposition suivant tous les modes possibles, — ne sauraient former la matière de l'enseignement, parce que, premièrement, ils sortent des cadres de l'enseignement, et que, secondement, ils ne traitent point de ses lois.

Ainsi m'apparaît la question au point de vue théorique, mais la critique théorique est sujette à erreur et c'est pourquoi je vais essayer de contrôler mes conclusions par les données de la pratique.

M. P... nous a donné un échantillon des résultats pratiques tant de l'enseignement par la simple vue, que des mathématiques enseignées d'après la méthode de Groubé. A l'un des enfants, un grand, on disait : « Mets la main

sous le livre, » pour montrer qu'il était familiarisé avec les notions de *sur* et *sous*; et l'enfant, intelligent, qui, à trois ans, savait (j'en suis sûr) ce que c'est que *sur* et *sous*, mettait la main *sur* le livre, quand on lui avait dit de la mettre *sous* le livre. J'ai toujours vu des exemples pareils, et ils montrent plus clairement que tout combien est inutile, absurde, honteux, veux-je dire, cet enseignement par la simple vue donné aux enfants russes. L'enfant russe ne peut ni ne veut croire (il a trop d'estime pour l'instituteur et lui-même) qu'on lui demande sérieusement si le plafond est en haut ou en bas, ou combien il a de pieds.

En arithmétique, nous avons vu aussi que les élèves, qui ne savaient même pas écrire les chiffres et qui, pendant toute la leçon, n'étaient occu-

pés qu'à compter mentalement jusqu'à dix, ne cessaient pas de se tromper de toutes les manières dans leurs réponses aux questions que leur posait l'instituteur sur les nombres de 1 à 10. Donc, l'enseignement du calcul mental n'aboutit à rien, et la difficulté syntaxique qui consiste à débrouiller une question mal posée subsiste entière. Donc les résultats pratiques des examens n'ont pas établi l'utilité du *développement*.

Mais je veux être tout à fait exact et consciencieux. Peut-être le procédé de développement, d'abord fondé non pas tant sur l'étude que sur l'analyse de ce que les élèves savent déjà, donnera-t-il ensuite des résultats? Peut-être l'instituteur qui commence tout d'abord, au moyen de l'analyse, par s'emparer de l'esprit des élèves, saura-t-il par la suite, aisément et sûrement, les mener

plus loin, et, du domaine étroit de la description d'une table et du calcul de 2 et 1, les introduire dans le domaine réel de la connaissance, où les élèves ne se borneront pas à l'étude de ce qu'ils savent, mais apprendront du nouveau, et l'apprendront suivant une méthode nouvelle, plus facile et rationnelle?

Cette hypothèse est confirmée par les assertions de tous les pédagogistes allemands et de leurs adeptes, y compris M. Bounakov : « L'enseignement par la simple vue, disent-ils franchement, doit servir de préface à *la connaissance du pays natal et aux sciences naturelles.* »

Mais vainement avons-nous cherché dans le manuel de M. Bounakov comment s'enseigne cette *connaissance du pays natal*, si l'on entend par ces mots des notions réelles, et non point des descriptions de l'izba, du vestibule, ce

que les enfants savent déjà. M. Bounakov, à la page 200, après avoir expliqué comment il faut enseigner où se trouve le plafond, où le poêle, ajoute très brièvement :

« Maintenant il faut passer au troisième degré de l'enseignement par les yeux, dont j'ai défini le programme ainsi : « L'étude du pays, du district,
« du gouvernement, de tout le pays
« natal, avec ses productions naturelles
« et sa population, dans leurs grandes
« lignes, espèce d'aperçu de la connais-
« sance de sa patrie et initiation aux
« sciences naturelles, avec la prédomi-
« nance de la lecture, qui, en s'appuyant
« sur les observations immédiates des
« deux premiers degrés, étend le cercle
« intellectuel des élèves, la sphère de
« leurs idées et de leurs notions. »

Il résulte déjà de cette définition que

l'enseignement par les yèux apparaît comme le complément de la lecture explicative et de l'enseignement oral du maître; donc ce qui est dit sur les matières de la troisième année s'applique plutôt à l'examen de la seconde des matières qui entrent dans la composition du programme d'études (la langue maternelle) c'est-à-dire — à l'examen de la lecture explicative.

VII

Nous allons passer maintenant à la troisième année, — la lecture explicative; mais là, nous ne trouverons rien qui puisse indiquer comment transmettre de nouvelles connaissances, sauf qu'il est utile de lire tels ou tels livres et, en lisant, de poser telles ou telles questions.

Les questions sont très singulières (pour moi du moins) : par exemple, la comparaison de l'article d'Ouschinsky sur l'*eau* avec celui d'Aksakov sur le même sujet, et le fait d'exiger des élèves qu'ils expliquent qu'Aksakov considère l'eau comme un phénomène de la nature, et Ouschinsky comme la ma-

tière, etc. Donc nous voyons encore ici qu'on impose aux élèves les opinions, les subdivisions (pour la plupart inexactes) de l'instituteur, mais pas un mot, pas la moindre allusion à la méthode par laquelle se transmettraient de nouvelles connaissances.

On ignore ce qu'on va enseigner : l'histoire naturelle ou la géographie? Il n'y a rien, en dehors de la lecture avec des questions dans le genre de celles que j'ai citées.

Dans les autres matières, — étude de la grammaire et de l'orthographe, — non moins vainement avons-nous cherché un nouveau procédé quelconque d'enseignement, un procédé qui s'appuyât sur un développement précédent. C'est toujours la même ancienne grammaire de Perevlevsky qui débute par des définitions philosophiques et

se continue par l'analyse syntaxique ; cette ancienne grammaire est la base de tous les nouveaux manuels grammaticaux et de celui de Bounakov.

En mathématiques, aussi inutilement chercheriez-vous, à ce point où commence l'enseignement réel des mathématiques, quelque chose de neuf, de simplifié, qui repose sur tout l'antécédent développement des leçons pendant deux ans, de 1 à 20. Là où se rencontrent les réelles difficultés de l'arithmétique, là où il faut exposer à l'élève la question sous toutes ses faces, à savoir, dans la numération, dans l'addition, la soustraction, la division, dans la division et la multiplication des fractions, — là vous ne trouverez rien de simplifié, pas la moindre explication nouvelle, rien que des extraits de vieux manuels d'arithmétique.

Le caractère d'un pareil enseignement demeure partout le même. Tous les efforts tendent à enseigner ce que l'élève sait déjà. Mais comme l'élève sait déjà ce qu'on lui enseigne, et qu'il n'est jamais embarrassé de répondre à telle ou telle question qu'on lui pose, il semble à l'instituteur qu'il enseigne quelque chose et que les progrès des élèves sont considérables ; et, dès lors, sans prêter aucune attention à ce qui constitue la difficulté, le nœud même de l'enseignement, c'est-à-dire l'art d'apprendre du nouveau, il reste tranquillement à la même place.

Il en résulte que notre littérature pédagogique est encombrée de manuels pour l'enseignement pratique, pour les leçons de choses, pour l'arrangement des jardins d'enfants (l'un des plus bizarres produits de la nouvelle péda-

gogie), de tableaux, de livres de lecture où toujours se répètent les mêmes articles sur le renard, le tétras, les mêmes vers, on ne sait pourquoi écrits en prose par suite de diverses transpositions et explications; mais nous n'avons pas un nouveau livre de lecture enfantin, pas une grammaire nouvelle, russe ou slave, ni un nouveau vocabulaire slave, ni une arithmétique, une géographie, une histoire naturelle à l'usage des écoles publiques. Tous les efforts s'épuisent sur les manuels pour enseigner aux enfants ce qu'il ne faut pas, ce qu'on ne peut pas leur enseigner à l'école, ce que tous les enfants apprennent de la vie. Et l'on comprend que de pareils livres puissent se succéder indéfiniment. Car il peut bien y avoir une grammaire, une arithmétique unique, mais des exercices et des raison-

nements comme ceux que j'ai cités de Bounakov, et des manières de décomposer les nombres à la façon d'Evstouschevsky, le nombre peut être illimité.

La pédagogie se trouve dans la même situation où se trouverait la science, si elle se mettait à rechercher comment l'homme doit marcher, à déterminer les règles de la marche, et à les enseigner aux enfants, en leur prescrivant de contracter tel muscle, d'étendre tel autre, etc., etc.

VIII

Cette situation de la nouvelle pédagogie résulte directement de ses deux thèses fondamentales :

1° Que le but de l'école est le développement, et non la science ; et 2° que ce développement et les moyens de l'atteindre peuvent se déterminer théoquement.

De là cette situation difficile et souvent ridicule où se trouve la question de l'école. Des forces se dépensent inutilement ; le peuple, qui, en ce moment a soif d'instruction, comme l'herbe desséchée a soif d'un peu d'eau, ce peuple est prêt à la recevoir, ce peuple

la réclame ; et au lieu de pain, on lui donne des pierres, et il se demande avec anxiété si c'est lui qui s'est trompé en attendant l'instruction comme un bienfait, ou s'il n'y a pas, dans ce qu'on lui offre, quelque chose d'anormal. Qu'il en soit ainsi, cela ne saurait faire aucun doute pour quiconque connaît la question actuelle de l'école, et la réelle opinion qu'en a le peuple. Mais une question se pose involontairement : Comment d'honnêtes gens instruits qui aiment sincèrement leur tâche et qui cherchent le bien, tels que m'apparaissent la plupart de mes adversaires, comment peuvent-ils se trouver dans une situation aussi étrange et se tromper si profondément?

Cette question m'intéresse et j'essayerai d'exposer les réponses que j'ai trouvées.

Il est à ce phénomène des causes multiples. La cause la plus naturelle qui a induit la pédagogie dans cette fausse voie, c'est l'ancienne critique, la critique qui se borne à la critique, sans indiquer de nouveaux principes pour remplacer ceux que l'on bat en brèche. Tout le monde sait que la critique est chose facile, qu'elle est absolument inutile et souvent funeste, si, en même temps que l'on condamne quelque chose, on n'indique pas les principes sur lesquels on se fonde pour condamner. Si vous dites qu'une chose est mauvaise parce qu'elle ne vous plaît point, ou parce que tout le monde dit qu'elle est mauvaise, ou même parce qu'elle est mauvaise en effet, sans que je sache comment cette chose peut et doit devenir bonne, — c'est là une critique qui sera toujours inutile et funeste. Les

opinions des pédagogistes de la nouvelle école reposent avant tout sur la critique des précédentes méthodes. Même à présent, alors qu'il semble admis qu'on ne frappe point un adversaire à terre, dans chaque manuel, dans chaque entretien, nous lisons et entendons dire qu'*il est pernicieux de lire sans comprendre*, qu'*on ne peut pas apprendre par cœur la définition d'un nombre et les opérations numérales*, *qu'il est pernicieux d'apprendre mécaniquement*, *pernicieux de savoir les opérations sur les mille sans savoir compter* 2 + 3, etc., etc.

Le principal point de départ, c'est la critique des anciens procédés et l'invention de nouveaux, autant que possible opposés aux anciens, mais nullement la recherche de nouvelles bases de la

pédagogie, d'où pourraient résulter des procédés nouveaux.

Critiquer les méthodes existantes de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en apprenant par cœur des pages entières du psautier, et de l'enseignement du calcul en apprenant par cœur ce que c'est qu'un nombre, etc., critiquer de la sorte est chose aisée. Je remarque premièrement, que ce n'est même plus la peine aujourd'hui d'attaquer ces méthodes-là, et je doute qu'il existe encore un seul instituteur disposé à les défendre, et, secondement, que, si l'on voulait, en les critiquant, me faire sentir que je suis un défenseur de l'ancien procédé d'enseignement, — cela proviendrait uniquement de ce que mes adversaires, sans doute à cause de leur jeunesse, ignorent que depuis près de vingt ans, j'ai combattu, de tout



mon savoir, de toutes mes forces, les errements anciens de la pédagogie, et contribué à les abolir.

IX

Donc, on a trouvé que les vieilles méthodes de l'enseignement ne valaient rien, et, sans lui donner aucuns fondements nouveaux, on s'est mis à rechercher des méthodes nouvelles. Et c'est pourquoi je dis : sans chercher de nouvelles bases, les seuls fondements solides de la pédagogie se réduisent à deux :

1° Etablir le critérium de ceci : « *Que* faut-il enseigner? » et 2° le critérium de cela : « *Comment* faut-il enseigner? » ; c'est-à-dire établir que les matières choisies sont les plus néces-

saires, et que la méthode choisie est la meilleure.

A ces fondements, nul n'a même prêté attention; et chaque école, pour se justifier, s'est doublée de raisonnements quasi-philosophiques et qui la légitiment. Mais cette « doublure théorique » pour employer l'expression par hasard tout à fait juste dont s'est servi Bounakov, ne peut pas être considérée comme un fondement. Car une doublure théorique absolument semblable existait aussi dans l'ancienne méthode.

Mais la réelle question quotidienne de la pédagogie, dont j'ai vainement essayé, il y a quinze ans, de montrer toute l'importance, la question : « *Pourquoi apprendre, qu'enseigner et comment enseigner?* » n'a pas même été effleurée. Il en est résulté ceci : une fois la démonstration faite que l'ancien pro-

cédé ne valait rien, au lieu de chercher le meilleur mode d'enseigner, et quoi, on s'est simplement mis en quête d'un autre procédé le plus opposé à l'ancien. On a agi ainsi comme agirait un homme qui, souffrant du froid dans sa maison pendant l'hiver, sans s'inquiéter pourquoi il souffre du froid et comment remédier au mal, s'en irait à la recherche d'une autre maison aussi différente de l'ancienne que possible. Je me trouvais alors à l'étranger, et je me rappelle avoir rencontré partout les missionnaires errant à travers l'Europe en quête d'une foi nouvelle, je veux dire les fonctionnaires du ministère en train d'étudier la pédagogie allemande.

Nous avons adopté les errements de nos proches voisins d'Allemagne, parce que, premièrement, nous sommes tou-

jours portés à imiter les Allemands; secondement, parce que leur méthode était plus compliquée et ingénieuse, et il va de soi qu'à emprunter quelque chose à l'étranger, c'est la dernière nouveauté qu'on lui emprunte, la plus à la mode, la plus ingénieuse; et, en troisième lieu, et surtout, parce que cette méthode était, de toutes, la plus opposée à la nôtre.

Donc, c'est aux Allemands que nous avons pris nos nouveaux procédés, et non point les procédés seulement, mais encore, avec eux, l'argumentation théorique, c'est-à-dire la justification quasi-philosophique de ces procédés. Et cette argumentation théorique a rendu et rend d'inestimables services. Dès que les parents, ou simplement les gens de jugement sain qui s'occupent de l'instruction, expriment un doute

sur la valeur de ces procédés, on leur dit :

— Et le fameux Pestalozzi, et Diesterweg, et Denzel et Wurtz, et la méthodique, et l'euristique, la didactique. le concentrisme ?

Et les téméraires de secouer les bras et de dire :

— Eh bien, Dieu soit avec eux. Ceux-là savent mieux.

Les procédés allemands offrent encore cet immense avantage aux instituteurs (et c'est là la cause de leur si grande vogue), que le maître n'a pas ici de grands efforts à faire, il n'a pas à étudier constamment, il n'a pas à réfléchir sur lui et sur les méthodes d'enseignement.

Avec la méthode allemande, l'instituteur emploie la plus grande partie de son temps à enseigner aux enfants

ce qu'ils savent déjà, et, en outre, ils enseignent d'après un manuel, ce qui lui facilite la besogne. Et, sans en avoir bien conscience, par une faiblesse innée de la nature humaine, le maître fait cas de cette facilité. Il est très agréable, avec la ferme conviction que l'on enseigne et que l'on accomplit une chose importante et à la dernière mode, de raconter aux enfants, d'après le livre, ce que c'est que le souslic, ou que le cheval a quatre pieds, ou de disposer des cubes par deux et par trois, et de demander combien font 2 et 2; tandis que s'il fallait, au lieu du souslic, raconter ou lire quelque chose de vraiment intéressant, ou expliquer les fondements de la grammaire, de la géographie, de l'histoire sainte et des quatre règles, l'instituteur serait tout de suite obligé de travailler, de relire

beaucoup de choses, de rafraîchir son savoir.

Ainsi donc l'ancien procédé est battu en brèche, et le nouveau est emprunté aux Allemands. Ce procédé nouveau est si contraire à notre tour d'esprit russe qui n'a rien de pédantesque; ses défectuosités sautent si clairement aux yeux, qu'il ne saurait, semblerait-il, aucunement s'appliquer en Russie. Et pourtant il s'applique concurremment avec d'autres, il s'applique, quoique dans des proportions restreintes, et même il donne, dans certains cas, des résultats parfois meilleurs que l'ancien procédé. Cela résulte de ce que le nouveau procédé, ayant pris naissance, chez nous, de la critique de l'ancien, a rejeté effectivement tous les défauts de l'ancien; bien que, notamment dans l'excessive opposition du nouveau à l'ancien,

opposition qui a été, avec le pédantisme particulier aux Allemands, poussée jusqu'à la dernière extrémité, d'autres défauts se soient manifestés, plus grands, semble-t-il, que les précédents.

Auparavant, on enseignait chez nous en ajoutant, au son de la consonne b, v, etc., de longues additions inutiles, *ouki*, *edi*, etc. (*b*ouki — ouki, *v*edi — edi), et, chez les Allemands (e*s*, e*m*, *b*e, *c*e, etc.), en ajoutant une voyelle au son de la consonne, tantôt en avant, tantôt en arrière, en quoi gisait la difficulté.

Maintenant, on est tombé dans un défaut contraire, et l'on prétend prononcer la consonne sans addition de voyelle, ce qui est évidemment impossible. Dans la grammaire d'Ouschinsky (Ouschinsky est le père de la méthode phonétique chez nous) et dans tous les

manuels phonétiques pour l'explication de la grammaire, les consonnes sont ainsi définies :

— La consonne est le son qu'on ne peut pas prononcer séparément.

Et c'est ce même son qu'on enseigne avant tout à l'enfant. Lorsque je remarquais qu'on ne peut pas prononcer séparément la consonne *b*, mais qu'on prononce toujours *bi*, on me répondait que c'était parce que tout le monde ne peut pas prononcer le son de la consonne, et qu'il faut pour cela une certaine habileté. Et j'ai vu moi-même un instituteur, comme l'élève prononçait *b* avec une brièveté absolument satisfaisante à mon sens, le reprendre jusqu'à dix fois pour le faire prononcer encore plus brièvement. Et c'est par ces *b*, *c*, par ces sons qu'on ne peut pas prononcer, comme les définit Ous-

chinsky, ou dont la prononciation exige une habileté particulière, c'est par ces sons que l'on commence l'enseignement de la lecture et de l'écriture d'après les manuels pédantesques allemands.

Auparavant, on apprenait par cœur et sans égard pour le sens les épellations (ce qui était mauvais) ; pour faire le contraire, le nouveau procédé prescrit de ne point décomposer les épellations, ce qui est absolument impossible dans un mot un peu long, ce qui, en réalité, ne s'effectue jamais. Tout instituteur, dans la méthode phonétique, sent le besoin de laisser l'élève se reposer après une partie du mot et la prononcer séparément.

Auparavant, on faisait lire le livre des psaumes, livre incompréhensible pour les enfants à cause de son sens haut et profond (ce qui était mauvais) ;

pour faire le contraire, on fait lire des phrases sans aucun sens, on oblige d'expliquer chaque terme accessible, ou d'apprendre par cœur ce qui est incompréhensible.

Dans l'ancienne école, le maître ne parlait de rien avec les élèves; maintenant, il lui est prescrit de causer avec eux sur n'importe quoi, ou sur ce qu'ils savent déjà, ou sur ce qu'ils n'ont pas à savoir.

En mathématiques, auparavant, on apprenait la définition des opérations; mais aujourd'hui, on ne fait pas même les opérations, puisque c'est seulement la troisième année, d'après Evstouschevsky, que l'on commence la numération, et que l'on croit devoir enseigner aux enfants, pendant toute une année, à compter jusqu'à 10.

Auparavant, on forçait les élèves à

faire les opérations avec de grands nombres abstraits, sans considérer l'autre face de l'arithmétique, la discussion et la solution du problème (la composition de l'équation). A présent, on enseigne la discussion du problème, la composition des équations avec de petits nombres, avant que les élèves connaissent la numération et les opérations.

Cependant, tout instituteur sait parfaitement, par expérience, que la difficulté offerte par la composition des équations ou la solution des problèmes ne peut être surmontée que grâce au développement général acquis par la vie, et non par l'école. On avait remarqué — et fort justement — qu'il n'y a pas de meilleur adjuvant pour l'élève, quand une difficulté l'arrête au cours d'un problème qui comporte de

grands nombres, que de lui donner le même problème, mais avec de petits nombres. L'élève auquel la vie a appris à résoudre instinctivement les problèmes avec de petits nombres, reconnaît le mécanisme de la solution et applique ce mécanisme aux problèmes avec de grands nombres.

Sur cette remarque, les nouveaux pédagogistes essayent d'enseigner seulement la solution des problèmes avec de petits nombres, c'est-à-dire d'enseigner ce qui ne peut pas être un objet d'enseignement, mais ce qui est proprement l'affaire de la vie.

Pour l'enseignement de la grammaire, la nouvelle école est demeurée tout aussi conséquente avec son point de départ : critique du procédé ancien, adoption du procédé diamétralement opposé.

Auparavant, on apprenait par cœur la définition des parties du discours, et, après l'étymologie, on passait à la syntaxe. Mais aujourd'hui on commence non seulement par la syntaxe, mais par la logique, qu'on essaye d'inculquer aux enfants.

Dans le manuel de Bounakov, qui est un abrégé de la grammaire de Perevlevsky, jusqu'à offrir les mêmes exercices, l'étude de la grammaire commence par l'analyse syntaxique, si difficile, et je dirai même si variable dans la langue russe, et qui ne se plie pas complètement aux formes classiques de la syntaxe.

Ainsi, en général, la nouvelle école a rejeté quelques défauts, dont les principaux étaient l'addition à la consonne de voyelles inutiles et l'étude par cœur des définitions, et, par là, l'emporte

sur l'ancien procédé et donne quelquefois, pour la lecture et l'écriture, des résultats meilleurs; mais en revanche, cette école a suscité d'autres défauts; les sujets de lecture sont plus stupides, et l'arithmétique n'est pas enseignée du tout.

Dans la pratique (j'en appelle à tous les inspecteurs des écoles, à tous les membres des conseils scolaires qui ont fréquenté les écoles, à tous les instituteurs), dans la pratique, voici ce qui, à de rares exceptions près, se passe dans la masse des écoles soumises à cette méthode allemande. Les enfants apprennent, non d'après la méthode phonétique, mais d'après la méthode des épellations, prononcent *bi* au lieu de *b*, et décomposent les mots par l'épellation. L'enseignement par les yeux est totalement négligé, l'arithmétique n'a-

vance pas du tout, et les enfants n'ont absolument rien à lire. Les instituteurs, sans s'en rendre compte eux-mêmes, renoncent aux exigences purement théoriques pour se prêter aux exigences du peuple.

X

Ces résultats pratiques, qui partout se reproduisent, pourraient démontrer, semblerait-il, la fausseté de cette méthode elle-même ; mais dans le monde des pédagogistes, dans le monde de ceux qui rédigent les manuels et prescrivent les règles, il existe une si complète méconnaissance, un tel parti pris d'ignorer le peuple et ses besoins, que ce démenti infligé à leurs théories par la réalité ne les trouble pas le moins du monde.

Il est difficile de se représenter l'opinion que se fait du peuple ce monde ces pédagogistes, opinion d'où décou-

lent leur méthode et tous les procédés ultérieurs d'enseignement. M. Bounakov, avec une naïveté extraordinaire, pour prouver à quel point est nécessaire pour les enfants l'enseignement par les yeux et le *développement* dans l'école russe, cite ces mots de Pestalozzi :

— « Quiconque vit parmi le bas « peuple, dit-il, qu'il réfute mes pa« roles : « Il n'y a rien de difficile « comme d'inculquer une notion quel« conque à ces êtres. » Mais à cela nul « ne contredit. Les curés suisses affir« ment que, lorsque le peuple vient les « trouver pour s'instruire, il ne com« prend pas ce qu'on lui dit, et qu'eux « ne comprennent pas ce que dit le « peuple. Les habitants des villes qui « vont s'installer à la campagne sont « tout surpris de voir à quel point les « indigènes sont incapables de s'expri-

« mer ; des années se passent avant « que les domestiques de la campagne « commencent à pouvoir s'expliquer « avec les maîtres. »

Et ces rapports entre les gens du peuple et la classe instruite en Suisse, on les donne comme la preuve que de pareils rapports existent chez nous.

Je trouve superflu de parler de ce que chacun sait, à savoir que, dans toute l'Allemagne, le peuple parle un dialecte particulier et que, dans la Suisse allemande, ce dialecte diffère beaucoup de l'allemand proprement dit ; mais en Russie, au contraire, c'est *nous* qui parlons souvent une mauvaise langue, tandis que le peuple en parle une bonne ; et, pour la Russie, il sera beaucoup plus juste d'appliquer les paroles de Pestalozzi aux moujiks parlant des instituteurs. Le moujik et le petit paysan diront à

bon droit qu'il est difficile de comprendre ce que disent ces êtres, c'est-à-dire les instituteurs.

La méconnaissance du peuple est si complète dans ce monde des pédagogistes, qu'ils prétendent hardiment que les enfants admis aux écoles rurales sont des sauvages, et c'est pourquoi ils ne craignent pas de leur enseigner ce que signifie *en bas*, *en haut*, *que la planche a un support*, etc.

Ils ne savent pas que si les enfants interrogeaient l'instituteur, il y aurait beaucoup de choses que l'instituteur ne connaît pas ; si, par exemple, vous ôtez la couleur de la planche, tout enfant vous dira de quel bois est cette planche : de sapin, de tilleul ou de tremble, ce que l'instituteur ne vous dira pas. L'enfant vous parlera du chat et de la poule toujours mieux que l'ins-

tituteur, parce qu'il les a observés plus que l'instituteur. Au lieu de problèmes sur les charretées, l'enfant sait des problèmes sur les corneilles, sur le bétail, sur les oies.

(Sur les corneilles. Des corneilles volent et rencontrent des chênes. Si les corneilles se perchent deux par chêne, il n'y a pas assez de corneilles ; si elles se perchent une par chêne, il n'y a pas assez de chênes. Combien de corneilles, combien de chênes ? — Sur le bétail. Il faut acheter pour 100 roubles 100 têtes de bétails, des veaux à raison de 50 kopeks chaque, des vaches à raison de 3 roubles chaque, des bœufs à raison de 10 roubles chaque. Combien de bœufs, de vaches et de veaux ?)

Les pédagogistes de l'école allemande ne soupçonnent pas cette intelligence, ce véritable développement par



la vie, ce dégoût de tout mensonge, cette raillerie de tout ce qui est faux, caractères si distinctifs de l'enfant de paysan russe; — et c'est uniquement parce qu'ils ne soupçonnent pas cela, qu'ils commettent ces bévues si hardiment (comme je l'ai vu moi-même) sous le feu de quarante paires d'yeux intelligents d'enfants dont ils provoquent la risée.

Mais le véritable instituteur, qui connaît le peuple, quoiqu'on lui prescrive sévèrement d'apprendre aux enfants de paysans ce que c'est que *en bas*, *en haut*, et que 2 *et* 3 *font* 5, — le véritable instituteur, connaissant les élèves à qui il a affaire, se gardera bien d'en user de la sorte.



XI

Ainsi, les principales causes qui nous jettent dans une erreur aussi étrange sont :

1° La méconnaissance du peuple;

2° La facilité, par laquelle on se laisse instinctivement séduire, d'enseigner ce que les élèves savent déjà;

3° Notre tendance à imiter les Allemands;

Et 4° la critique des anciennes méthodes sans donner de nouvelles bases à l'enseignement.

Cette dernière cause a amené les pédagogistes à ceci : que, malgré la différence extérieure de l'ancienne méthode avec la nouvelle, elles sont absolu-

ment identiques par leurs fondements et, partant, par leurs procédés d'enseignement et par leurs résultats. L'une et l'autre méthodes ont pour fondement essentiel que celui qui enseigne sait clairement et indubitablement *quoi* et *comment* enseigner, et cette connaissance claire et indubitable, il ne la tire point des besoins du peuple et de l'expérience; mais il a décidé une fois pour toutes qu'il faut enseigner *cela* et *ainsi*, et il enseigne ainsi.

Le pédagogiste de l'ancienne école, que j'appellerai pour abréger, l'école *ecclésiastique*, sait indubitablement et clairement qu'il faut enseigner d'après le bréviaire et le livre de psaumes, en apprenant par cœur, et il n'admet aucune modification à ses procédés; de même aussi l'instituteur de la nouvelle école allemande sait indubitablement et

clairement qu'il faut enseigner d'après Bounukov et Evstouschevsky, qu'il faut commencer par demander ce que c'est que *en haut*, *en bas*, et parler aux enfants du souslic; et il n'admet aucune modification à ses procédés.

Tous les deux s'appuient sur la ferme conviction de savoir les meilleurs procédés.

De l'identité des fondements résulte une analogie ultérieure. L'instituteur de l'école ecclésiastique, si vous lui dites qu'avec sa méthode les enfants apprennent lentement et difficilement à lire et à écrire, vous répondra que l'essentiel n'est pas la lecture et l'écriture, mais l'*étude divine*, entendant par là l'étude des livres d'église. Et l'instituteur de l'école allemande ne vous parlera pas autrement. Il dira (tous le disent et l'écrivent) qu'il ne

s'agit pas de lecture vite apprise, etc., mais de *développement.*

Tous deux placent le but de l'enseignement dans quelque chose qui ne dépend pas de la lecture, de l'écriture, du calcul, c'est-à-dire de la science, mais dans quelque chose d'autre, — indubitablement nécessaire.

Cette analogie se continue jusque dans les moindres détails. Dans l'un comme dans l'autre procédé, on refuse de tenir compte de toute étude entreprise avant l'école, de tout savoir acquis en dehors de l'école; tous les élèves sont considérés comme ne sachant rien, et l'on recommence tout à nouveau. Si, dans l'école ecclésiastique, il entre un enfant qui sait les lettres et les épellations : *a*, *be*, on le fait recommencer d'apprendre d'après le système *bouki-*

az-ba. La même chose se reproduit dans l'école allemande.

De même aussi, dans l'une et l'autre méthode, le côté mécanique de l'enseignement prédomine sur le côté intellectuel. Dans les écoles ecclésiastiques comme dans les écoles allemandes, les élèves ont une bonne écriture et leur prononciation est absolument juste, c'est-à-dire qu'ils prononcent, non comme on parle, mais comme on écrit. De même aussi, dans les deux méthodes, l'ordre extérieur est constamment imposé, les enfants vivent dans un perpétuel effroi, et on ne peut les gouverner qu'en usant de la plus grande sévérité.

M. Korolev a insinué en passant que, dans la méthode phonétique, on ne dédaigne pas les coups. J'ai vu cela dans les écoles du système allemand, et j'ai

pu me convaincre qu'elles ne peuvent plus se passer de châtiments corporels, puisque, comme l'école ecclésiastique, l'école allemande enseigne, non ce que l'élève a intérêt à savoir, — elle n'en a çure, — mais ce que l'instituteur juge nécessaire dans sa conviction, et c'est pourquoi l'école ne peut se fonder que sur la contrainte. Or la contrainte ne s'exerce ordinairement sur les enfants que par le moyen des châtiments corporels.

L'école ecclésiastique et la nouvelle école allemande, partant de principes identiques et arrivant à d'identiques résultats, sont absolument identiques. Mais s'il fallait choisir entre les deux, c'est encore l'école ecclésiastique que, pour ma part, je choisirais. Les défauts se valent, mais l'école ecclésiastique a

pour elle une accoutumance de mille ans et l'autorité de l'église, si considérée parmi le peuple.

XII

Après avoir achevé l'analyse et la critique de l'école allemande, j'estime nécessaire, ayant dit que la critique, pour être salutaire, doit, dans son jugement, indiquer le bien à la place du mal, — j'estime nécessaire d'exposer les principes d'enseignement que je trouve légitimes et sur lesquels je fonde ma méthode.

Pour exprimer sur quoi je pose ces fondements indubitables de toute activité pédagogique, je dois me répéter, c'est-à-dire répéter ce que j'ai dit, il y a quinze ans, dans mon journal de pédagogie, *Yasnaïa Poliana.* Cette

répétition n'ennuiera pas les pédagogistes de la nouvelle école, puisque ce que j'écrivais alors, je ne dis pas qu'on l'ait oublié, je dis que jamais les pédagogistes ne l'ont pris en considération, tandis que moi, au contraire, je continue à penser que ce que j'ai dit jadis pouvait seul donner une base solide à la pédagogie, en tant que théorie.

Il y a quinze ans, lorsque je me mis à étudier la question de l'instruction publique, sans aucunes théories et opinions préconçues, avec le seul désir de servir la cause franchement et directement, étant instituteur dans une école, je tombai d'emblée sur ces deux questions :

1° Que faut-il enseigner?

Et 2° comment faut-il enseigner?

En ce temps-là, comme aujourd'hui, régnait la plus grande diversité d'opi-

nions sur les réponses à faire à ces deux questions.

Je sais qu'un certain nombre de pédagogistes, enfermés dans leur étroit cercle théorique, s'imaginent que la lumière ne vient que des fenêtres[1], et qu'il n'y a là aucune diversité d'opinions.

Je prie ceux qui pensent de la sorte, je les prie de remarquer qu'eux seuls s'imaginent cela, et qu'il en va de même pour les tenants de théories contraires. Mais dans la masse entière des gens qui s'intéressent à l'instruction publique, une grande contradiction existe aujourd'hui comme avant.

Avant comme aujourd'hui, les uns, répondant à la question : *que faut-il enseigner?* disaient qu'après l'écriture

[1] Tandis qu'elle vient du soleil. Proverbe.

et la lecture, les connaissances les plus utiles pour l'école élémentaire sont les sciences naturelles ; mais les autres, comme aujourd'hui, disaient que ces sciences ne sont pas utiles, qu'elles sont même pernicieuses; les uns, comme à présent, proposaient l'histoire, le géographie; les autres en niaient la nécessité ; les uns tenaient pour la langue slave et la grammaire, l'histoire sainte; les autres en trouvaient l'étude inutile et donnaient le premier rang au *développement.*

Non moindre était et est encore la contradiction sur la question : *comment faut-il enseigner?* Les procédés les plus opposés ont été mis en avant pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique.

Dans les librairies on vendait tout à la fois les manuels autodidactiques

d'après la méthode *bouki-az-ba*, les leçons de Bounakov, les images de Zolotov, les syllabaires de Mme Daragan, et tous ces ouvrages avaient leurs partisans. Préoccupé de ces questions, et n'y trouvant nulle réponse dans la littérature russe, je m'adressai à la littérature européenne. En lisant tout ce qui avait été écrit là-dessus, en m'abouchant personnellement avec les représentants réputés les meilleurs de la science pédagogique en Europe, non seulement je ne trouvai nulle part aucune réponse à la question qui m'intéressait, mais encore je me convainquis que cette question n'existe même pas pour la pédagogie en tant que science, que chaque pédagogiste de chaque école croit fermement que les procédés qu'il emploie sont les meilleurs, parce qu'ils sont fondés sur la

vérité absolue, et qu'il serait inutile de les soumettre à l'examen de la critique.

Mais soit parce que j'ai entrepris l'étude de l'instruction publique, comme je l'ai dit, sans aucunes théories préconçues, soit parce que, en cette affaire, j'ai poussé le désir de ne pas prescrire superficiellement et de loin les lois suivant lesquelles il faut enseigner, jusqu'à devenir moi-même instituteur dans une école populaire d'un pays perdu, — je n'ai pu renoncer à l'idée qu'il doit exister nécessairement un critérium qui résolve la question : « *qu'enseigner, et comment enseigner?* Faire apprendre par cœur le psautier, ou la classification des organismes? Enseigner d'après l'alphabet phonétique, ou d'après le livre d'heures?

Dans l'étude de ces questions j'ai été aidé par le peu de tact pédagogique que

je possède, et surtout par la participation immédiate et désintéressée que j'ai prise à cette affaire. En entrant tout d'abord en rapports intimes avec les quarante petits moujiks qui composaient mon école (je les appelle *petits moujiks* parce que j'ai trouvé en eux les mêmes traits d'intelligence, une grande science de la vie pratique, la simplicité, le dégoût de tout ce qui est faux, tout ce qui, en général, distingue le moujik russe), en constatant combien étaient grands leur aptitude et leur désir de recevoir les connaissances dont ils avaient besoin, je sentis aussitôt que l'ancien système ecclésiastique avait vécu, qu'il ne valait plus rien pour eux. Et je me mis à essayer d'autres systèmes d'enseignement; mais comme en matière d'instruction, la contrainte répugne et à ma conviction et à mon

caractère, je ne forçais personne, et si je remarquais que les élèves n'appliquaient pas volontiers tel ou tel point, je ne le leur imposais pas, et je cherchais autre chose.

De ces expériences, il est résulté pour moi, pour les instituteurs qui se trouvaient avec moi à l'école de Yasnaïa Poljana, et ceux d'autres écoles qui appliquaient les mêmes méthodes, il est résulté que tout ce qu'on a écrit pour les écoles dans le monde pédagogique est séparé de la réalité pratique par un abîme immense, et que la plupart des systèmes proposés, comme par exemple l'enseignement par les yeux, les sciences naturelles, les procédés phonétiques et d'autres encore, provoquent le dégoût et la risée et n'intéressent pas les élèves.

Nous cherchâmes alors, à quelles matières, à quels procédés les élèves

prenaient goût et nous tombâmes d'accord sur ce qui constitue ma méthode d'enseignement.

Maïs cette méthode jurait avec les autres méthodes, et la question : « Pourquoi était-elle meilleure que les autres ? » demeurait encore pendante.

Donc, la question du critérium capable de résoudre la question « Qu'en« seigner, et comment ? » recevait pour moi une signification encore plus grande ; et c'était seulement après l'avoir résolue, que je pouvais me convaincre que la matière et la forme de mon enseignement n'étaient ni pernicieuses, ni inutiles.

Cette question, aujourd'hui comme alors, m'apparaît comme la pierre angulaire de toute la pédagogie, et c'est à sa solution que j'ai consacré mon journal pédagogique « Yasnaïa Poliana ».

Dans une série d'articles (je ne désavoue pas à présent ce que je disais alors), j'essayai de mettre en lumière cette question dans toute son importance, et, autant qu'il m'était possible, de la résoudre.

En ce temps-là, non seulement je ne rencontrai aucune sympathie dans la littérature pédagogique, mais je ne trouvai pas même de contradiction, rien qu'une indifférence absolue pour la question posée par moi. Il y eût des attaques contre de menus détails insignifiants, mais la question elle-même, on le voyait, n'intéressait personne.

J'étais jeune alors, et cette indifférence me chagrinait. Je ne comprenais pas que moi, avec ma question : « D'où « savez-vous ce qu'il faut enseigner, et « comment ? » je fusse semblable, à un homme qui, par exemple, dans le con-

seil des pachas turcs délibérant sur les moyens de soutirer plus d'impôts au peuple, leur ferait la proposition suivante :

— Messieurs, pour savoir combien d'impôts percevoir, et sur qui, il faut d'abord examiner ce point : sur quoi se fonde votre droit de perception?

Il est évident que tous les pachas continueront leur examen de taxes nouvelles et répondront par le silence à une question aussi indiscrète.

Mais on ne peut enterrer la question. Il y a quinze ans, on a refusé d'y prêter attention, et les pédagogistes de toutes les écoles, persuadés que tous les autres ont tort et qu'eux seuls ont raison, ont tranquillement édicté leurs propres lois, en fondant leurs théories sur une philosophie d'une justesse fort douteuse.

XIII

Et néanmoins, cette question n'est point si difficile, pourvu que nous nous défassions absolument de toute idée préconçue. J'ai tâché de l'éclaircir et de la résoudre, et, sans répéter les arguments que chacun peut lire dans mes précédents essais[1], j'exposerai les résultats auxquels j'ai été conduit.

« Le seul critérium de la pédagogie,
« c'est la liberté ; la seule méthode
« d'instruction, c'est l'expérience. »

[1] Ces essais, parus d'abord dans le *Journal d'Yasnaïa Poliana*, ont été réunis et traduits sous le titre « *La liberté dans l'école* » (Savine, éditeur). Voir aussi le volume du comte Léon Tolstoï intitulé : « *L'Ecole de Yasnaïa Poliana* » et publié par le même éditeur.

Or, après quinze ans, mon opinion ne s'est pas modifiée d'un iota; mais je trouve nécessaire d'expliquer avec une plus grande précision ce que j'entends par ces paroles appliquées non seulement à l'instruction en général, mais aussi à la question particulière de l'enseignement public dans une école primaire.

Il y a environ cent ans, ni en Europe, ni chez nous, la question de savoir ce qu'il faut enseigner, et comment enseigner, n'aurait pu avoir sa raison d'être. L'enseignement était lié indissolublement avec la religion. Apprendre à lire et à écrire, revenait à apprendre l'Ecriture Sainte. Apprendre, ce mot avait le même sens que l'expression arabe « apprendre le Coran ».

Mais dès que le critérium de ce qu'il faut enseigner cessa d'être la religion,

lorsque l'école s'en fut rendue indépendante, cette question devait se manifester. Elle ne s'est pas posée parce que l'école s'est émancipée de la religion, non point d'un seul coup, mais par gradations imperceptibles. Aujourd'hui chacun reconnaît que la religion ne peut ni constituer, ni inspirer la méthode de l'enseignement, que celui-ci doit s'appuyer sur d'autres besoins.

Mais ces besoins, en quoi consistent-ils, sur quoi se fondent-ils? Pour que ces fondements soient indubitables, il est nécessaire qu'ils soient démontrés philosophiquement, rigoureusement, ou, tout au moins, que tous les gens instruits se mettent d'accord sur leur essence.

Or, en est-il ainsi? Que la philosophie ne puisse fournir les fondements capables de servir de base à la détermi-

nation de ce qu'il faut enseigner, cela ne saurait faire aucun doute, d'autant qu'il s'agit ici d'une affaire, non abstraite, mais pratique et soumise aux innombrables conditions de la vie.

Encore moins les trouverait-on, ces fondements, dans l'universel accord de tous ceux qui s'occupent de ce sujet, accord que nous pourrions considérer comme un fondement pratique, comme l'expression du bon sens de tout le monde. Or, en matière, non seulement d'instruction populaire, mais aussi d'instruction supérieure, nous voyons une discordance absolue entre les meilleurs représentants de l'enseignement, comme, par exemple, dans la question du classicisme et du réalisme.

Et malgré l'absence de tout fondement, nous voyons cependant que l'instruction poursuit sa voie, et ne

s'inspire communément que d'un seul principe, la liberté. Les deux écoles, classique et réaliste, coexistent l'une à côté de l'autre, chacune portée à voir en elle seule l'unique école véritable, et toutes deux répondant aux besoins, puisque les parents envoient leurs enfants tant dans l'une que dans l'autre.

Dans l'école populaire, pareillement, ce droit de déterminer ce qu'il faut enseigner, à quelque point de vue que nous considérions cette affaire, ce droit appartient au peuple, c'est-à-dire soit aux élèves eux-mêmes, soit aux parents qui envoient leurs enfants à l'école ; et c'est pourquoi la réponse à cette question : *Qu'enseigner aux enfants dans l'école populaire?* nous ne pouvons la recevoir que du peuple.

Mais on dira peut-être que nous autres, gens d'instruction supérieure.

nous ne devons pas nous soumettre aux exigences d'un peuple grossier, que nous devons lui apprendre tout d'abord ce qu'il doit désirer. C'est l'opinion de plusieurs, mais là-dessus je ne peux dire qu'une chose : montrez-moi un principe solide, indubitable, sur lequel vous vous fondiez pour choisir ceci ou cela ; montrez-moi une société où les gens instruits n'aient point deux opinions opposées sur l'instruction, où l'on n'aille pas répétant à tout propos que, si l'enseignement est entre les mains du clergé, le peuple est instruit dans un certain sens, et que, si l'enseignement est entre les mains des partisans du progrès, le peuple est instruit dans un autre sens ; montrez-moi une société où ce phénomène ne se rencontre pas, et je serai de votre avis.

Tant qu'il n'en sera pas ainsi, il n'y

aura pas d'autre critérium que la liberté de l'élève, représenté ici par ses parents, c'est-à-dire que les exigences du peuple. Ces exigences ne sont pas seulement exprimées d'une manière tout à fait claire, tout à fait uniforme pour toute la Russie, mais elles sont encore assez raisonnables, assez larges pour renfermer tous les divers desiderata des gens qui discutent la question de ce qu'il faut enseigner au peuple. Ces exigences, les voici : connaître l'art de lire et d'écrire le russe, le slave — et le calcul. C'est là le programme que le peuple adopte partout, d'une manière uniforme et indubitable, et dont il est toujours et partout satisfait. Quant à l'histoire naturelle, la géographie, l'histoire, l'enseignement par les yeux, le peuple les trouve inutiles. Il admet deux catégories de sciences, sciences

exactes et qui échappent aux fluctuations de l'opinion, — les langues et l'arithmétique; tout le reste n'est pour lui que bagatelle.

Je crois qu'il a parfaitement raison. Premièrement, parce que ces deux sciences ne comportent ni ce demi-savoir, ni cette fausseté dont il a horreur. Deuxièmement, parce que leur domaine est immense : d'une part, en effet, l'art de lire et d'écrire le russe, le slave, c'est-à-dire la connaissance d'une langue morte et d'une langue vivante, avec leurs formes étymologiques et syntaxiques, et leur littérature, — et, d'autre part, l'arithmétique, c'est-à-dire le fondement même des mathématiques, constituent un programme de sciences que possèdent malheureusement un trop petit nombre de gens d'instruction supérieure. Troisième-

ment, le peuple a raison parce qu'il apprendra, grâce à ce programme, de quoi s'ouvrir l'accès aux autres sciences, car il est évident que la connaissance approfondie des deux langues et de leurs formes, et, en outre, de l'arithmétique, ouvre la voie à l'acquisition indépendante de toutes les autres sciences. Le peuple, comme s'il sentait l'artifice arbitraire de ceux qui lui offrent des morceaux irréguliers et détachés des différentes sciences, le peuple repousse ce mensonge et dit :

— Je ne dois savoir qu'une chose : ma langue et celle de l'Eglise avec les lois du calcul ; quant aux autres sciences, si j'en ai besoin, je les apprendrai moi-même.

Donc, si l'on admet comme critérium de ce qu'il faut enseigner, la liberté, — le programme des écoles du peuple,

tant que le peuple n'aura pas manifesté de nouvelles exigences, ce programme devient clair et précis. Les langues slave et russe, l'arithmétique à fond, et rien au delà, telles sont les limites précises du programme de l'école populaire.

Ce n'est pas à dire qu'on exige, à doses égales, l'introduction de ces trois matières dans le programme. On chercherait, bien entendu, à obtenir des progrès égaux dans chacune de ces trois branches de l'enseignement populaire, mais on ne peut pas dire que la prédominance de l'une sur l'autre soit chose nuisible. Le problème consiste à ne pas excéder les limites du programme. Il peut arriver que, suivant les exigences des parents ou les connaissances du maître, une des trois matières prennent le pas sur les deux autres : chez le pope, la langue slave,

et chez l'instituteur du district, ou la la langue russe, ou l'arithmétique. Dans tous les cas, les exigences du peuple recevront satisfaction, et l'enseignement ne déviera pas du critérium sur lequel il est fondé.

XIV

Quant à la seconde face de la question : « Comment enseigner ? » c'est-à-dire : « Comment reconnaître la meilleure méthode ? » la réponse demeure et demeurera indécise.

Comme nous l'avons vu dans la première partie de la question : « Qu'enseigner ? », la supposition qu'on peut édifier sur le raisonnement le programme de l'enseignement, nous amène à deux théories opposées ; le même fait se reproduit dans la question « Comment enseigner ? ». Prenons le premier degré de l'instruction, la lecture et l'écriture. L'un affirme qu'il est plus facile d'en-

seigner par les tableaux, le second, par l'appellation *b*, *g*, *d*, le troisième par par l'appellation *bé*, *gé*, *dé*, le quatrième par la méthode de Korff; on dit que les jeunes religieuses apprennent à lire, par la méthode *bouki – az = ba*, en six semaines. Et chaque professeur, convaincu de la supériorité de son procédé, fonde cette supériorité ou sur ce qu'il enseigne plus vite, ou sur des raisonnements dans le genre de ceux de Bounakov et des pédagogistes allemands.

En ce moment, où les exemples se comptent par centaines, on devrait savoir au juste comment se guider dans son choix. Ni la théorie, ni les raisonnements, ni même les résultats de l'enseignement ne nous donnent, sur ce point, une garantie absolue.

On considère la méthode et l'instruc-

tion abstractivement, c'est-à-dire qu'on examine la question en vue de trouver le moyen le meilleur et le plus facile pour pouvoir produire sur un sujet, qu'il s'agisse d'un seul enfant ou d'une masse d'enfants, une certaine action d'enseignement.

Rien de plus faux que ce point de vue.

Chaque méthode et chaque enseignement ne peuvent être considérés autrement que comme un certain rapport entre deux personnes, ou entre deux collectivités de personnes ayant pour but l'enseignement ou l'instruction. Cette définition, plus générale que d'autres, s'applique surtout à l'instruction publique, où il s'agit d'instruire un grand nombre de personnes, et où il ne saurait être question d'une instruction idéale.

En général, pour l'instruction pu-

blique, on ne peut poser la question ainsi : « Comment donner la meilleure « instruction? » pas plus que, pour l'alimentation du peuple, on ne peut la poser dans ces termes : « Comment « cuire le pain le plus nourrissant et « le meilleur ? » Mais on doit se demander : « Comment, entre les gens d'au« jourd'hui qui désirent eux-mêmes « s'instruire, et ceux qui désirent ins« truire les autres, comment établir le « meilleur rapport? » ou : « Comment, « avec la farine du gros sas, cuire le « meilleur pain? »

Par conséquent, dans la question : « Comment déterminer quelle est la meilleure méthode d'enseignement? » Le point est de trouver le meilleur rapport entre celui qui apprend et celui qui enseigne. Personne, sans doute, ne contestera que le meilleur rapport entre

le maître et les élèves ne soit le rapport naturel, et que le contraire du rapport naturel ne soit le rapport arbitraire. S'il en est ainsi, la mesure de toutes les méthodes sera donnée par le plus ou moins de naturel des rapports, et, conséquemment, par le plus ou moins d'arbitraire que comporte l'enseignement. Moins les enfants font effort pour apprendre, plus la méthode est bonne: plus ils font effort, moins elle est bonne.

Je suis très heureux de ne pas avoir à démontrer cette vérité évidente. Tout le monde est d'accord là-dessus : de même qu'en matière d'hygiène, l'usage d'aliments, de médicaments, d'exercices qui dégoûtent et rebutent est nuisible, de même, en matière d'instruction, il ne doit pas y avoir nécessité de contraindre l'enfant à étudier quoi que ce soit d'ennuyeux et de pénible.

et si cette nécessité s'impose, cela démontre l'imperfection de la méthode. Quiconque a enseigné des enfants aura sans doute remarqué que, moins le maître connaît la matière qu'il enseigne, moins il l'aime, plus il a besoin de sévérité et de contrainte; au contraire, plus il connaît et aime cette matière, plus son enseignement est naturel et libre. Tous les pédagogistes de l'école contraire à la mienne sont d'accord sur ce point, que, pour l'enseignement progressif, il ne faut pas user de contrainte, mais exciter l'intérêt de l'élève. La diffrence entre nous est celle-ci : cette proposition, que l'enseignement doit exciter l'intérêt de l'enfant, se perd chez eux au milieu d'autres propositions contraires au développement dont ils sont sûrs et qu'ils imposent; tandis que je considère, moi, l'éveil de

l'intérêt chez l'enfant, le plus grand allègement, et, par suite, la liberté et le naturel de l'enseignement, comme la seule mesure fondamentale d'un bon et d'un mauvais enseignement.

Chaque progrès de la pédagogie, si nous examinons attentivement l'histoire de cette science, consiste dans l'établissement de rapports de plus en plus naturels entre le maître et les élèves, dans la moindre contrainte et le plus grand allègement de l'enseignement.

V

On m'a fait dans le temps, et on me fera, aujourd'hui, je le sais, l'objection suivante :

« Comment déterminer le degré de
» liberté qu'on peut admettre à l'école? »

Là-dessus, je répondrai que ce degré se détermine par le maître, par son savoir et son aptitude à diriger l'école; que cette liberté ne saurait être délimitée strictement; elle se mesure uniquement au degré de savoir ou d'aptitude du maître. Elle n'est pas une règle fixe; elle sert à établir la comparaison des écoles entre elles, et des nouvelles méthodes introduites dans l'enseigne-

ment scolaire. L'école où la contrainte est moindre vaut mieux que l'école où la contrainte est plus grande. La méthode qui, à son introduction dans l'école, n'exige pas un renforcement de discipline est bonne; mais celle qui exige une plus grande sévérité est sûrement mauvaise.

Prenez, par exemple, une école plus ou moins libre, une école comme sont les miennes, et essayez de commencer la leçon en parlant de la table ou du plafond, ou du déplacement des cubes, et vous verrez le tohu-bohu qui s'ensuivra dans l'école, et comme le besoin s'imposera de ramener les élèves à l'ordre par la sévérité ; essayez de leur raconter une histoire intéressante, ou de leur donner des problèmes, ou faites écrire l'un d'eux au tableau, et corriger ses fautes par un autre, et

vous les verrez tous attentifs; pas le moindre désordre, nul besoin de redoubler de rigueur, et l'on pourra dire avec assurance que voilà une bonne méthode.

Dans mes essais pédagogiques, j'ai exposé les arguments théoriques qui m'amenèrent à penser que seule la liberté laissée à l'élève de déterminer ce qu'il faut enseigner, et comment, peut servir de base à tout enseignement. Quant à la pratique, j'ai toujours introduit ces règles dans les écoles que je dirigeais, et les résultats en furent toujours bons, aussi bien pour les professeurs et pour les élèves, que pour le développement de nouvelles méthodes. Je le dis avec assurance, car des centaines de visiteurs ont passé par l'école de Yasnaïa Poliana, l'ont vue et étudiée.

De semblables rapports entre les élèves et les maîtres, il résultait, pour ceux-ci, qu'ils ne tenaient point pour seule bonne la méthode qu'ils connaissaient, mais ils cherchaient à s'en assimiler d'autres, à s'aboucher avec d'autres maîtres pour connaître leurs méthodes, ils en essayaient de nouvelles, et surtout ils s'instruisaient eux-mêmes. Jamais l'instituteur ne se fût permis d'imputer l'échec de sa méthode aux élèves, à leur paresse, à leur dissipation, à leur inintelligence, à leur surdité, à leur bégaiement, mais il était fermement convaincu que cet échec, lui seul en était coupable; et à chaque défaut de l'élève ou des élèves, il cherchait un remède.

Quant aux élèves, il en résultait qu'ils apprenaient toujours de bonne volonté, ils demandaient toujours, à

leurs professeurs, des cours du soir en hiver, et ils étaient absolument libres dans la classe, ce qui, à mon sens, et d'après mon expérience, est la principale condition du succès de l'enseignement.

Entre les maîtres et les élèves il s'établissait toujours des relations cordiales et naturelles qui donnaient au maître le moyen de connaître à fond ses élèves.

Si l'on cherchait ce qui distingue, à première vue, l'école congréganiste, l'école allemande et la mienne, voici quelle serait la principale différence : dans l'école congréganiste, on entend les cris monotones et non naturels de tous les élèves et, de temps à autre, les cris sévères des maîtres ; dans l'école allemande, on entend seulement la voix du maître et, de temps à autre, les

timides voix d'élèves ; dans la mienne, on entend les éclats de voix des maîtres et des élèves ensemble.

Pour les méthodes d'enseignement, il en résultait qu'aucune n'était admise ou rejetée parce qu'elle plaisait ou déplaisait, mais seulement parce que les élèves en toute liberté l'adoptaient ou ne l'adoptaient pas.

Mais, en outre de ces bons résultats qui s'obtenaient sans faute grâce à l'application de ma méthode par moi-même et par tous les professeurs (plus de vingt) qui l'employaient (je dis « sans faute », en ce sens que nous n'avons jamais eu d'élève qui n'ait pu apprendre la lecture et l'écriture), — en outre de ces résultats, l'application des principes dont j'ai parlé a été cause que, durant ces quinze années, toutes les différentes phases par où passa ma méthode d'en-

seignement, loin de l'éloigner des exigences du peuple, l'en ont même rapprochée. Le peuple de chez nous connaît cette méthode et l'apprécie et la préfère à la méthode congréganiste, ce que je ne peux pas dire de la méthode des sons.

Dans mes écoles, le professeur ne s'immobilise pas dans ses connaissances, comme il le fait et doit le faire dans l'école phonétique. Le professeur, dans la nouvelle méthode allemande, s'il veut progresser, se perfectionner, doit suivre la littérature pédagogique, c'est-à-dire lire toutes les nouvelles inventions et conversations sur la marmotte de Sibérie et le déplacement des cubes. Je ne crois pas que cela puisse le perfectionner beaucoup dans son instruction personnelle.

Dans mon école, au contraire, comme

les matières de l'enseignement, la langue et l'arithmétique, exigent des connaissances positives, chaque professeur, en faisant progresser les élèves, éprouve le besoin de progresser lui-même. C'est ce que ne cessaient de répéter tous les professeurs qui enseignaient chez moi.

De plus, les méthodes d'enseignement n'étant pas arrêtées une fois pour toutes, mais tendant à revêtir les modes les plus simples et les plus faciles, changent sans cesse d'aspect, et vont toujours s'améliorant suivant les indications que le professeur trouve dans le rapport de ses élèves à son enseignement.

Je vois un exemple du contraire dans ce qui, malheureusement, se passe aux écoles de la méthode allemande qui s'introduisent arbitrairement chez nous depuis peu de temps. Pour n'avoir

point reconnu qu'avant la question : « Que faut-il enseigner, et comment? » il faut au préalable résoudre cette autre : « D'après quel principe pouvons-nous « déterminer ce qu'il faut enseigner, « et comment? » les pédagogistes en sont venus à un désaccord complet avec la réalité, et l'abîme qui se creusait, il y a quinze ans, entre la théorie et la pratique, s'est agrandi maintenant jusqu'aux dernières limites. A présent que de partout le peuple réclame l'instruction et que la pédagogie va s'égarant de plus en plus dans ses fantaisies personnelles, cette division en deux atteint des proportions choquantes.

XVI

Cette discordance entre les exigences de la pédagogie et celles du peuple se manifeste surtout visiblement, en ces derniers temps, non seulement dans l'affaire même de l'enseignement, mais dans un autre côté très important de la question scolaire, c'est-à-dire dans l'administration de l'école.

Pour montrer quel est, quel fut et quel pourrait être l'état de la question. je parlerai du district de Krapivenski, gouvernement de Toula, que j'habite, que je connais et qui, par sa position, peut être pris comme type d'un grand

nombre de districts de la Russie centrale.

En 1862, dans la partie du district où j'étais arbitre de paix, pour une population de 10,000 âmes, quatorze écoles étaient ouvertes, et l'on y comptait plus de dix écoles fonctionnant chez les sacristains et dans les cours des concierges. Dans les trois autres parties du district, autant que je sache, il existait quinze grandes écoles, plus trente petites écoles chez les sacristains et les concierges. Sans parler du chiffre des élèves, que je suppose, en général, équivalent au chiffre actuel, ni de l'enseignement lui-même, qui était parfois mauvais et parfois bon, mais qui, en général, n'était pas pire qu'aujourd'hui, je dirai comment les choses étaient organisées à cette époque.

En ce temps-là, toutes les écoles, à

l'exception d'un petit nombre, étaient fondées sur le libre engagement de l'instituteur, soit avec les parents des élèves qui lui payaient tant par mois pour les études, soit avec le mir[1], qui payait à la fois pour tous. Un semblable rapport entre les parents ou les mirs et les instituteurs se rencontre encore à présent dans quelques rares localités de notre district et en général du gouvernement. Chacun sera d'accord que, en laissant de côté la question de la qualité de l'enseignement, un pareil rapport est le plus juste, le plus naturel et le plus désirable.

Mais, avec l'introduction du règlement de 1864, ce rapport s'est détruit et se détruit de plus en plus. Et quiconque a étudié cette question remarquera

[1] L'assemblée communale, la commune.

qu'au fur et à mesure le peuple a de moins en moins part à l'affaire de sa propre instruction, ce qui est très naturel. Dans plusieurs *zemstvos*[1], la cotisation scolaire des paysans s'est transformée en cotisation territoriale, et le traitement, la désignation des instituteurs, l'emplacement des écoles, tout cela se fait en dehors de ceux pour qui cela se fait.

En théorie, sans doute, les paysans sont bien membres du zemstvo, mais en fait, par cette voie indirecte, ils n'ont aucune action sur leurs écoles.

Que cela soit juste, personne sans doute ne voudra l'affirmer, mais on dira :

— Les paysans qui ne savent ni lire ni écrire ne sauraient être juges de ce

[1] Assemblées provinciales analogues à nos conseils généraux.

qui est bon et de ce qui est mauvais, c'est à nous de décider pour lui, comme nous l'entendons.

Mais pourquoi est-ce à nous de décider? Savons-nous indubitablement ce qu'il faut décider, et sommes-nous tous du même avis là-dessus? Ne nous arrive-t-il pas quelquefois de nous tromper, de décider bien plus mal qu'eux-mêmes? Si bien qu'en ce qui concerne l'administration de l'école, je suis obligé de m'appuyer sur ce même principe de la liberté pour résoudre la troisième question : « Pourquoi saurions-nous mieux organiser les écoles? »

A cette question, la pédagogie allemande donne une réponse tout à fait conséquente avec son système. Elle sait quelle est l'école la meilleure, elle s'en est formé un idéal clair et défini jusque dans ses moindres détails, le

local, les bancs, les heures de classe, etc., etc., et elle répond :

— L'école doit être conforme à cet idéal, c'est la seule bonne, et toutes les autres sont mauvaises.

Je sais que, pour irréalisable que fût le désir de Henri IV, de donner à tous les Français la poule au pot, on ne saurait dire que ce désir fût déraisonnable; mais les choses prennent un tout autre aspect, quand ce potage équivoque n'est pas du tout la poule au pot, mais un je ne sais quoi qui n'a rien de nourrissant. Cependant la prétendue science pédagogique fait ici appel à l'autorité : et en Allemagne, comme chez nous, on impose ces écoles idéales d'une ou de deux classes, etc., et les autorités pédagogiques et administratives ne veulent pas savoir comment le peuple désirerait lui-même organiser son instruction.

Voyons comment a pu se former, en ce qui concerne l'école, une pareille opinion sur l'instruction du peuple.

Dès l'année 1862, l'idée que l'instruction est nécessaire s'est de plus en plus accusée dans le peuple. De tous les côtés, chez les sacristains, chez les instituteurs ou maîtres à gages, dans les mirs, des écoles se sont établies : écoles bonnes ou mauvaises, mais elles étaient naturelles, et se développaient en raison directe des besoins du peuple.

Lors de l'introduction du règlement de 1870, dans le district de Krapivenski, d'après le compte rendu officiel, il y avait jusqu'à soixante écoles.

Depuis que les bureaucrates du ministère et les membres des zemstvos ont commencé à prendre, dans la direction des écoles, une part de plus en plus prépondérante, on a fermé dans

ce district quarante écoles, et il est défendu d'ouvrir de nouvelles écoles rudimentaires.

Ceux qui ont fermé ces écoles affirment, je le sais, qu'elles n'avaient d'une école que le nom, et qu'elles étaient très mauvaises; mais c'est ce que je ne peux pas croire, parce que, dans les écoles de trois villages, Trosni, Laminzova et Yasnaïa Poliana, je connais des élèves qui savaient parfaitement lire et écrire, et ces écoles ont néanmoins été fermées.

Je sais aussi que la plupart ne comprendront pas ce que signifie le défense d'ouvrir de nouvelles écoles. Cela signifie que, se fondant sur la circulaire du ministère de l'instruction publique prescrivant de ne pas admettre des professeurs peu sûrs (ce qui s'appliquait sans doute aux nihilistes), le conseil

des écoles a prohibé les petites écoles de sacristains, de soldats, etc., que les paysans ouvraient eux-mêmes, et que la circulaire ne visait pas du tout.

Aujourd'hui, nous avons vingt écoles avec des maîtres que l'on suppose bons, puisqu'ils reçoivent un traitement de 200 roubles; le zemstvo fourni les livres d'Ouschinsky; ces écoles s'appellent écoles à une classe; on y enseigne d'après un programme, et toute l'année, c'est-à-dire aussi en été, excepté en juillet et août.

XVII

Sans nous arrêter à la question de la qualité même des anciennes écoles, examinons leur organisation administrative, et comparons, à ce point de vue, ce qui se passait alors avec ce qui se passe aujourd'hui.

Cette question de l'organisation administrative, présentait cinq points principaux, si étroitement liés avec la question scolaire elle-même, que de leur bon ou mauvais règlement dépendent à un haut degré le succès et le développement de l'instruction publique. Ces cinq points sont les suivants :

1° Le local de l'école;

2° La fixation des périodes d'étude;

3° La répartition des écoles dans les diverses localités;

4° Le choix du professeur ou maître;

5° Et surtout les ressources financières, le salaire des maîtres.

Pour le local, le peuple, quand il s'organise lui-même son école, est rarement embarrassé. Si le mir est riche, et s'il dispose d'un local communal quelconque, soit un magasin à blé, soit un cabaret vide, le mir s'en arrange; sinon, ou il achète à quelque propriétaire, ou il bâtit lui-même. Si le mir n'est ni riche ni étendu, il demande à quelque moujik de lui louer un local, ou même organise un tour de rôle, et le maître va enseigner d'une izba dans l'autre. Si le mir, comme il fait souvent, choisit comme instituteur quelqu'un du pays, un concierge, un sol-

dat, le sacristain, c'est dans sa maison que se loue l'école, et le mir se charge seulement du chauffage. Dans tous les cas, il ne m'est jamais arrivé d'entendre dire que la question du local embarrassât le mir, ni qu'on dépensât pour les bâtiments, je ne dis pas la moitié de la somme totale exigée par l'enseignement, comme le font les conseils des écoles, mais même le sixième ou le dixième de cette somme. De quelque façon que s'arrangeât le mir, le choix du local n'entraînait jamais la moindre difficulté.

Ce n'est que sous la pression de l'autorité supérieure qu'on a vu des mirs édifier, pour leurs écoles, des maisons en pierre et en fer. Les paysans estiment que ce qui constitue l'école, ce n'est pas le bâtiment, mais le maître, et qu'une école ne doit pas être un éta-

blissement construit pour toujours : où les parents auront appris, les enfants sauront lire et écrire sans école.

Le zemstvo-minister[1] suppose toujours, tout le problème pour lui consistant à inspecter et à classer, que le principal fondement de l'école, c'est le local, que l'école est un établissement permanent ; en conséquence, il dépense, autant que je sache, la moitié de l'argent en bâtisse, et les écoles vides sont inscrites sur la liste des écoles de la troisième catégorie. Dans le district de Krapivenski, sur 2,000 roubles, il s'en dépense 700 pour les bâtiments. Le zemstvo-minister ne saurait admettre que le professeur (ce professeur étant un maître instruit et destiné à enseigner le peuple), puisse s'abaisser à

[1] Ministère qui a dans ses attributions, comme son nom l'indique, tout ce qui concerne les zemstvos.

aller d'izba en izba, comme un tailleur, ou à enseigner dans un poulailler.

Le peuple, lui, ne suppose rien; mais il sait que pour son argent il peut louer chez qui il veut, et que, si son loueur habite une izba à poules, le professeur à gages n'a pas à faire le dégoûté.

Quant au second point, la fixation des périodes d'étude, le peuple, toujours et partout, ne manifeste qu'une seule exigence : c'est que l'enseignement ne se donne qu'en hiver.

Partout, uniformément, les parents, à partir du printemps, cessent d'envoyer leurs enfants, et ceux qui restent à l'école, environ le quart ou le cinquième, enfants de riches ou enfants de pauvres, y vont mal volontiers. Quand le peuple engage lui-même un

instituteur, c'est toujours par mois, et pour les seuls mois d'hiver.

Le zemstvo-minister suppose que, les établissements universitaires comportant deux mois de vacances, il doit en être ainsi pour l'école campagnarde à une classe. Au point de vue du zemstvo-minister, la chose est absolument rationnelle : les enfants n'ont pas le temps d'oublier ce qu'ils ont appris, le maître a toute son année assurée et les inspecteurs trouvent très commode de voyager l'été pour les écoles.

Mais le peuple ne sait rien de tout cela, et son bon sens lui dit qu'en hiver les enfants dorment dix heures, qu'ils ont la tête reposée, car en hiver point de jeux, point de travaux pour les enfants ; et que, si l'on étudiait plus longtemps en hiver, en utilisant les soirées, moyennant 1 rouble et demi pour

une lampe, et autant pour du pétrole, on aurait alors tout le temps d'apprendre. Sans compter qu'en été chaque enfant est indispensable à ses parents paysans, qu'en été il reçoit l'instruction de la vie, bien plus importante que celle de l'école.

— Nous n'avons pas besoin, dit le peuple, de payer le maître pour toute l'année ; nous aimons mieux lui payer un peu plus ses mois d'hiver, ce sera plus honorable pour lui, et nous trouverons plus aisément un maître à raison de 25 roubles par mois pour sept mois, qu'à raison de 12 roubles pour toute l'année. Il n'aura qu'à se procurer une autre place pour l'été.

Sur le troisième point, la répartition des écoles dans les diverses localités, les vues du peuple diffèrent notablement des vues du conseil scolaire.

Premièrement, la répartition des écoles, c'est-à-dire leur nombre plus ou moins grand dans telle ou telle localité, dépend toujours (quand c'est le peuple qui s'organise lui-même) du caractère de la population. Là où elle s'occupe plus spécialement d'industrie, où l'appât d'un gain plus considérable la rapproche des villes, où elle a davantage besoin de savoir lire et écrire, là aussi il y a plus d'écoles; là où elle est plus grossière, plus agricole, là aussi il y a moins d'écoles.

Deuxièmement, quand l'organisation est laissée au peuple, il distribue les écoles de telle manière que tous les parents aient la possibilité d'en profiter pour leur argent, c'est-à-dire d'y envoyer leurs enfants. Les paysans des petits villages de 30 à 40 âmes, lesquels forment plus de la moitié de la popula-

tion tout entière, préfèrent avoir un professeur à bon marché chez eux, dans le village, qu'un professeur cher au centre du bailliage, où leurs enfants ne peuvent aller ni à pied, ni en voiture. Dans cette répartition, les écoles organisées par les paysans s'éloignent, il est vrai, du modèle prescrit, mais c'est pour affecter les formes les plus différentes et les plus conformes aux conditions locales. Ici le sacristain enseigne, dans sa maison, huit garçons du village voisin, pour 50 kopeks par mois. Là un petit village a engagé un soldat à raison de 8 roubles pour tout l'hiver, et le soldat va d'une izba dans l'autre. Ailleurs un riche concierge a pris un maître pour ses enfants à raison de 5 roubles et la nourriture, et les paysans voisins envoient leurs enfants et payent en sus au maître 2 roubles par

élève. Ou c'est encore un grand village ou un bailliage populeux qui impose 15 kopeks par âme, et avec l'argent de 1,200 âmes, loue un professeur pour 180 roubles par hiver. Dans un autre endroit, c'est le pope qui enseigne, et il reçoit en échange quelquefois de l'argent, quelquefois une assistance pour son travail, quelquefois l'un et l'autre.

Toute la différence entre le système des paysans et celui des zemstvos, c'est que les paysans organisent des écoles plus ou moins bonnes, en raison des conditions locales qui sont aussi plus ou moins favorables, mais ils les organisent de telle sorte que partout chacun soit à même, d'une manière ou de l'autre, de profiter de l'enseignement; tandis qu'avec le système des zemstvos, la plus grande moitié de la population demeure hors d'état de jouir, même

dans un avenir lointain, des bienfaits de l'instruction. Quant aux petits villages, qui composent partout la moitié de la population, le zemstvo-minister n'hésite pas. Il dit :

— Nous fondons des écoles là où il y a de la place et où les paysans ont réuni assez d'argent dans le bailliage pour prendre un professeur à 200 roubles ; nous demandons aux zemstvos l'argent qui manque.

Et l'école est enregistrée sur la liste, et les villages éloignés de l'école peuvent y envoyer leurs enfants s'ils le veulent. Naturellement, les paysans n'en font rien, car c'est trop loin, mais ils payent tout de même.

Dans le bailliage de Yacenz, tout le monde paye pour trois écoles, mais ces écoles ne profitent qu'à trois villages de 450 âmes, alors qu'en tout ce bail-

liage compte 3,000 âmes; par suite, la septième partie de la population bénéficie seule des écoles, bien que tout le monde paye. Dans le bailliage de Tchermochensk, pour une population de 900 âmes, on trouve une école, mais cette école n'instruit que 30 élèves, car tous les villages de ce bailliage sont disséminés. Sur 900 âmes, il devra y avoir 400 âmes qui apprennent. Dans les bailliages de Yacenz et de Tchermochensk, cette question de la répartition des écoles est considérée comme une affaire réglée.

Quant au choix des professeurs, le peuple se laisse guider par de tout autres tendances que le zemstvo. Le peuple apprécie à sa manière les mérites professionnels du maître. Si le maître a demeuré quelque temps dans le voi-

sinage, et que le peuple connaisse les résultats de son enseignement, c'est d'après ces résultats qu'il jugera si le maître est bon ou mauvais. Mais, outre ses mérites professionnels, le peuple aime encore que le professeur soit un homme voisin du paysan, un homme qui comprenne sa vie et parle bien le russe, et c'est pourquoi il préférera toujours un professeur du village à un professeur de la ville. Mais d'ailleurs le peuple n'a de partialité ou d'antipathie à l'égard d'aucune classe de la société : que ce soit un noble, un bureaucrate, un bourgeois, un soldat, un sacristain ou un pope, cela lui est tout à fait indifférent, pourvu que ce soit un homme simple et un bon Russe. Aussi les paysans n'ont-ils aucun motif d'exclure de leurs choix les gens d'église, comme le font les zemstvos. Ceux-ci choisissent

leurs instituteurs parmi les étrangers, ils les font venir des villes, tandis que le peuple les cherche dans son propre milieu. A ce point de vue, toute la différence entre l'opinion des mirs et celle des zemstvos, c'est que les zemstvos n'ont qu'un seul type de maître, un professeur qui a suivi les cours pédagogiques et qui a terminé ses études au séminaire[1] ou à l'école et qui reçoit 200 roubles, tandis que le peuple, sans exclure ce type de maître, qu'il apprécie lorsqu'il est bon, emploie encore toute sorte d'autres professeurs.

En ce qui concerne les salaires des maîtres, la différence entre les vues du peuple et celles des zemstvos ressort de ce qui a été dit précédemment. Elle peut se formuler ainsi :

[1] Etablissement analogue à nos écoles normales.

1° Le peuple prend un professeur selon ses ressources; il a reconnu, il sait par expérience, qu'on trouve des professeurs à tous les prix, depuis 2 pouds de farine par mois jusqu'à 30 roubles par mois;

2° Il sait qu'il ne faut rémunérer le professeur que pour les mois d'hiver, les seuls consacrés à l'enseignement;

3° Il sait toujours un moyen de payement commode et peu coûteux, tant pour l'arrangement du local que pour la rémunération du professeur; les paysans fournissent de la farine, du foin, des œufs, et d'autres bagatelles qui ne grèvent pas le budget du mir et qui améliorent la situation du maître;

4° L'essentiel, c'est que le maître est payé et augmenté soit par les parents des élèves, soit par la commune qui profite des bénéfices de l'école, mais non

par les personnes directement intéressées dans cette affaire d'administration. Le zemstvo-minister ne peut agir ici autrement qu'il n'agit. Le taux du salaire étant fixé pour un type unique de professeur, il faut réunir la somme d'une manière ou de l'autre. Il est, par exemple, question d'ouvrir une école dans une commune. Le mir alloue alors tant de kopeks par âme. Le zemstvo combine-t-il ce qu'il faut ajouter? Si aucune autre école n'est demandée, le zemstvo donne davantage et quelquefois deux fois plus que le mir; d'autres fois, si tout l'argent est distribué, il donne moins que le mir ou refuse même tout subside. C'estainsi que dans le district de Krapivenski, il y a un mir qui alloue 90 roubles, — le zemstvo ajoute 300 roubles pour l'école et l'adjoint; un autre mir qui alloue 250 roubles, —

le zemstvo ajoute 50 roubles ; et un troisième qui offre 56 roubles, — le zemstvo n'accorde aucun subside et refuse d'ouvrir une école, la somme n'étant pas suffisante pour ouvrir une école du type normal et l'argent étant déjà distribué.

XVIII

Ainsi donc les principales différences entre les tendances du peuple et celles des zemstvos, sous le rapport administratif, sont les suivantes :

1° Les zemstvos attachent une grande importance au local et y consacrent beaucoup d'argent; le peuple se délivre de cet embarras par des moyens économiques et domestiques, et considère les écoles de lecture et d'écriture comme des établissements passagers et temporaires;

2° Le zemstvo-minister exige que l'enseignement se donne toute l'année, excepté juillet et août, et n'établit nulle

part des cours du soir ; — le peuple exige que l'enseignement ne soit donné qu'en été, et il tient aux cours du soir ;

3° Le zemstvo-minister impose un certain type de maître sans lequel il refuse d'autoriser l'ouverture de l'école, et il ne peut pas sentir les sacristains et les personnes qui savent lire et écrire ; — le peuple ne s'astreint à aucune règle, et il choisit le professeur parmi les habitants du pays ;

4° Le zemstvo-minister répartit les écoles au hasard, c'est-à-dire qu'il se préoccupe uniquement d'établir des écoles réglementaires, sans s'inquiéter de la plus grande moitié de la population qui, grâce à cette répartition, reste privée de l'enseignement scolaire ; — le peuple, non seulement ne reconnaît pas un type fixe d'école, mais il se procure par les moyens les plus différents, des

professeurs à tous les prix, il crée des écoles proportionnées à ses ressources, des écoles rudimentaires et peu coûteuses lorsqu'il dispose de faibles ressources, des écoles meilleures et plus coûteuses lorsque ses moyens le lui permettent, et, en outre, il veille surtout à ce que toutes les localités puissent profiter de l'enseignement pour leur argent;

5° Le zemstvo-minister ne connaît qu'un seul mode de payement, il paye beaucoup, et il augmente volontiers le traitement alloué par les assemblées territoriales; — le peuple exige la plus grande économie et s'arrange de manière à ce que le traitement soit payé directement par les parents des élèves.

Il est tout à fait inutile de faire observer à quel point le bon sens du

peuple se manifeste clairement dans ces exigences qui contrastent avec l'organisation artificielle dans laquelle on prétend enserrer d'avance l'affaire de l'enseignement du peuple. Mais en dehors de ce point, le sentiment de la justice se révolte involontairement contre un pareil état de choses. Considérons ce qui se passe. Le peuple a senti le besoin de l'instruction, et s'est mis à l'œuvre pour atteindre son but. Outre tous les impôts qu'il a déjà à payer, il s'est imposé lui-même une contribution pour assurer l'enseignement, c'est-à-dire qu'il a tout d'abord engagé des professeurs. Or, qu'avons-nous fait, nous?

— Ah! tu payes encore, lui avons-nous dit. Attends donc, tu es sot et grossier. Donne-nous cet argent, et nous t'organiserons cela bien mieux.

Le peuple a donné l'argent (comme je l'ai dit, dans beaucoup de zemstvos la cotisation scolaire est devenue un impôt). On a donc pris l'argent du peuple, et on lui a organisé une instruction. Je ne répéterai pas qu'on lui a organisé une instruction artificielle, mais cette organisation, que vaut-elle?

Dans le district de Krapivenski, il y a 40,000 âmes, en comptant les petites filles, toujours d'après le dernier recensement. En prenant pour base la table de Bouniakov : — « Répartition de 10,000 âmes de population orthodoxe d'après l'âge, année 1862 », — il doit y avoir 1834 enfants du sexe masculin et 1989 enfants du sexe féminin de 6 à 14 ans, soit un total de 3,823 enfants sur 10,000 âmes; d'après mes remarques, ce total est encore supérieur, sans doute par suite de l'accroissement de la

population. On peut donc évaluer en toute assurance le nombre moyen des élèves à 4,000 pour une population de 10,000 âmes, et par conséquent, à 16,000 pour une population de 40,000 âmes. Le chiffre moyen d'élèves par chaque école est de 60 pour les grands centres, de 10 à 25 pour les petits ; ce qui donne une moyenne de 30 élèves au moins par école. Combien faudrait-il donc d'écoles pour 16,000 enfants? — 16,000 divisés par 30 = 530 écoles. Supposons qu'à l'ouverture les écoles recevront tous les enfants de 7 à 15 ans, mais qu'ils ne les fréquenteront pas tous pendant 8 ans; diminuons le nombre d'un quart, c'est-à-dire de 130 écoles, et par conséquent nous obtenons 12,000 élèves.

Supposons 400 écoles. — Or il y en a seulement 20 de construites. — Le

zemstvo donne 3,000 roubles, les payans, à raison de 15 kopeks par tête, 6,000 roubles; au total 9,000 roubles. Supposons qu'on augmente de 10 le nombre des écoles. Les 9,000 roubles suffiront pour l'entretien des écoles, et encore, à la condition que le conseil scolaire agira avec économie et prudence. 30 écoles pour une population de 40,000 âmes, voilà donc, avec l'administration des zemstvos, le plus haut degré que puisse atteindre le développement de l'instruction dans le district. Et encore faut-il pour cela que toùs les paysans veuillent s'imposer une contribution de 15 kopeks par tête, ce qui est fort douteux, si la disposition de cet argent est remise entre les mains des zemstvos, et non point des paysans eux-mêmes. Je ne parle pas de l'augmentation possible de la part contributive — 3,000 roubles

— du zemstvo, parce que cette augmentation tomberait de même à la charge des paysans ; d'autre part, cette ressource n'est pas assurée, elle offre un caractère essentiellement précaire.

Ainsi donc, pour donner à l'instruction le développement qu'elle doit avoir, c'est-à-dire pour créer 400 écoles dans une population de 40,000 âmes, et des écoles qui ne soient pas une plaisanterie, mais qui répondent aux besoins réels du peuple, il n'y a pas d'autre moyen que d'imposer aux paysans 15 kopeks et 3 roubles par tête pour réunir la somme de 300 roubles que nécessite chaque école. Et encore ne vois-je pas comment on pourrait construire autant d'écoles qu'il en faudrait.

N'apparaît-il pas maintenant, par un simple calcul d'arithmétique, que la

seule façon d'assurer le progrès des écoles, c'est la simplicité dans les moyens jointe à la simplicité et au bon marché dans la construction de l'école. Les pédagogistes, — on dirait que c'est une gageure — cherchent le mode d'enseignement le plus difficile, le plus coûteux, le plus compliqué (je ne peux pas ne pas dire le plus mauvais). Dans les sociétés pédagogiques, on ne parle que de la préparation du maître dans des séminaires tellement perfectionnés, qu'on ne saurait l'engager, même pour 400 roubles, dans un village. Dans cette voie de perfectionnement où est entrée la pédagogie, il est absolument évident pour moi que si on réunissait dans le district 120,000 roubles, les pédagogistes en trouveraient l'emploi pour vingt écoles, grâce aux tables vissées, aux séminaires de professeurs, etc...

N'avons-nous pas vu fermer 40 écoles dans le district de Krapivenski, et ceux qui les fermaient se déclarer certains de faire progresser l'enseignement parce qu'ils maintenaient 20 bonnes écoles? Le plus remarquable, c'est que tous ceux qui manifestent ces prétentions ne s'inquiètent guère de savoir si le peuple a réellement besoin de ce qu'ils lui préparent, et, encore moins, qui paiera tout cela. Mais les zemstvos sont tellement embrouillées par toutes ces exigences, qu'ils ne voient plus ni le simple intérêt, ni la justice.

C'est comme si un homme me demandait d'aller lui acheter à la ville 50 kilos de farine pour un mois, et qu' après lui avoir acheté, avec son rouble, une boîte de mauvais bonbons, je lui reproche encore de n'être pas content et le taxe d'impolitesse.

XIX

Suivant mon principe, « que la critique doit montrer ce qu'il faut substituer à ce qui n'est pas bien », je tâcherai de montrer comment doit être organisée cette affaire de l'enseignement pour qu'elle ne soit pas une plaisanterie, et qu'elle ait un avenir. Ma réponse est la même que pour les deux premières questions : la liberté. Il faut laisser au peuple la liberté d'organiser ses écoles comme il l'entend, et s'immiscer le moins possible dans leur organisation. Cette façon d'envisager l'affaire peut seule surmonter les principaux obstacles qui s'opposaient au développement

des écoles et qui semblaient invincibles.

Ces obstacles principaux sont l'insuffisance des moyens et l'impossibilité de remédier à cette insuffisance.

Sur le premier point, le peuple répond qu'il emploie toutes les mesures possibles pour que les écoles reviennent à bon compte ; sur le second, qu'il trouvera toujours des moyens efficaces, si on le laisse libre d'agir lui-même, mais qu'il refuse de se prêter à l'organisation de ce dont il n'a pas besoin.

La différence essentielle entre les vues du peuple et celles du zemstvo-minister peut se formuler ainsi :

1° Au jugement du peuple, il ne saurait y avoir de règle fixe, de type d'école, en dehors desquels aucune école ne serait établie, comme le prétend le zemstvo-minister. L'école peut affecter

toutes les formes, la meilleure et la plus chère, comme la moins bonne et la moins coûteuse ; la moins bonne peut néanmoins enseigner à lire et à écrire. De même que, dans une paroisse riche, on se procure un pope meilleur, et on construit une plus belle église, de même, dans un village riche, on peut construire une plus belle école et, dans un plus pauvre, une école moins belle ; comme on peut prier également bien dans une paroisse riche et dans une paroisse pauvre, ainsi on peut apprendre également bien, quelle que soit l'école.

2° Le peuple considère comme la condition fondamentale de son instruction, — l'égale répartition de l'enseignement, même à son degré le plus rudimentaire, quitte à en relever ensuite le niveau partout également. — Le zem-

stvo-minister juge nécessaire, censément, de favoriser un vingtième de la population, et de donner à ce seul vingtième comme un échantillon d'une bonne instruction.

3° Le zemstvo-minister, soit impuissance, soit refus de ménager les ressources, a élevé l'enseignement à un degré si haut, si cher, si contraire au peuple, qu'avec le prix considérable que coûte l'instruction la situation n'offre point d'issue, et que le nombre des élèves ne peut jamais augmenter. — Le peuple, lui, qui sait compter, et qui est intéressé à savoir compter, a sans doute depuis longtemps fait le calcul dont je vous ai parlé, et il voit, clair comme le jour, que ces écoles coûteuses, qui reviennent à 400 roubles chacune, peuvent être de bonnes écoles mais non point de celles dont il a besoin ;

et il cherche par tous les moyens à diminuer les frais de ces écoles.

Comment donc s'y prendre, que doivent faire maintenant les zemstvos pour que l'enseignement ne soit pas une plaisanterie, une amusette, et pour qu'il ait un avenir? — Se conformer aux exigences du peuple et s'arranger au meilleur compte, autoriser toutes les formes d'écoles, et laisser les mirs organiser eux-mêmes la plus grande partie de l'enseignement scolaire.

Pour cela, il faut que les zemstvos s'abstiennent absolument de répartir les cotisations scolaires et de répartir les écoles entre les différentes localités, et qu'elles abandonnent cette répartition aux paysans eux-mêmes : le traitement du maître, la location ou la construction de l'école, le choix de la localité et

du maître lui-même, — tout cela doit être remis entre les mains des paysans. Le zemstvo, c'est-à-dire le conseil scolaire, doit se borner seulement à demander aux mirs de lui faire savoir où et sur quels fondements sont organisées les écoles, non pour interdire ensuite ces écoles, comme cela se pratique maintenant, mais pour reconnaître si cette organisation est conforme aux exigences du conseil, et, la somme une fois connue que l'école fondée coûte au mir, lui allouer, à titre de subside, soit la moitié, soit le tiers, ou le quart de cette somme, suivant le nombre des écoles, les ressources et le désir du zemstvo.

Ainsi, par exemple, un village de vingt âmes engage un passant et le charge d'enseigner les enfants pendant l'hiver, pour deux roubles par mois.

Le conseil scolaire ou son délégué, dont je parlerai tout à l'heure, ayant reçu avis de la chose, fait venir chez lui le passant, l'interroge, lui demande ce qu'il sait, comment il enseigne, et pour peu que le passant sache lire et écrire et ne présente rien de suspect, il lui alloue l'augmentation fixée par le zemstvo, la moitié, le tiers ou le quart. Ainsi agit le conseil scolaire à l'égard du sacristain engagé par le mir à raison de 5 roubles par mois, ou du professeur engagé à raison de 15 roubles par mois. On conçoit que le conseil en use de la sorte à l'égard des professeurs que les mirs engagent eux-mêmes. Mais si les mirs s'adressent au conseil scolaire, il leur recommandera des professeurs aux mêmes conditions. Le zemstvo ne doit pas oublier qu'il ne faut pas seulement des professeurs à

200 roubles comme à présent; le conseil scolaire doit être un bureau d'adresses pour les professeurs de tous les genres et de tous les prix, depuis 1 rouble, jusqu'à 30 roubles par mois.

Pour les constructions, comme c'est la dépense la plus improductive, le conseil scolaire n'alloue aucun subside, n'impose aucune majoration.

Mais le zemstvo ne doit pas manifester de répugnance, comme il fait aujourd'hui, pour les professeurs à bon marché, à 2, 3, 4, 5 roubles par mois, pour les écoles installées dans des izbas à poules ou transférées de cour en cour.

Il doit se rappeler que la première forme de l'école, l'idéal auquel il faut tendre, ce n'est point la maison en pierre en fer et en planches où l'on installe l'école modèle, mais l'izba même où demeure le moujik, avec les mêmes

bancs, les mêmes tables sur lesquelles il mange; ce n'est point le professeur en redingote, ou l'institutrice en chignon, mais un maître en caftan et chemise, ou une maîtresse avec un fichu sur la tête; ce n'est pas une centaine d'élèves, mais cinq, six et jusqu'à dix.

Le zemstvo ne doit avoir ni prédilection ni antipathie pour certains types de professeurs, comme il arrive actuellement. Actuellement, par exemple, dans le zemstvo de Toula, on est engoué des maîtresses venues du gymnase ou de l'école congréganiste, et la plupart des écoles, dans le district, de Toula, sont dirigées par elles. Dans le district de Krapivenski, on n'aime pas les maîtres du clergé, et dans les cinquante paroisses du district, on ne trouve pas un seul maître choisi parmi les sacristains.

Le zemstvo doit, pour la désignation des professeurs, obéir à deux préoccupations : premièrement, que le professeur soit le moins cher possible, secondement, qu'il se rapproche le plus possible du peuple par son éducation.

XX

Mais on me dira :

— Que seront ces écoles avec des pèlerins, des pèlerines, des soldats ivres, des scribes et des sacristains chassés?

A cela je répondrai :

Premièrement, que ces maîtres, — pèlerins, soldats et sacristains, — ne sont pas si mauvais qu'on le croit généralement. Dans ma carrière d'instituteur, j'ai eu souvent affaire aux élèves de ces écoles, et la plupart d'entre eux savaient lire couramment et avaient une jolie écriture; et ils se débarrassaient très vite des mauvaises habitudes contractées dans ces écoles. Nous con-

naissons tous des moujiks instruits dans ces écoles et qui savent lire et écrire. On ne peut donc soutenir qu'elles soient inutiles ou nuisibles.

Deuxièmement, que les maîtres de cette catégorie ne sont mauvais que parce qu'ils ont vécu dans des localités absolument sauvages, et appris sans aucune aide et sans direction morale; que, parmi les anciens professeurs, il n'en est pas un qui n'exprime son regret d'ignorer les nouvelles méthodes et que la plupart d'entre eux se déclarent volontiers disposés à enseigner d'après ces nouvelles méthodes. Ces maîtres ne doivent pas être écartés d'emblée comme absolument mauvais; il y en a dans le nombre de meilleurs et de pires (j'en ai connu de très capables). Il faut les comparer entre eux, choisir les meilleurs, les encourager, les réu-

nir avec d'autres maîtres reconnus excellents, et les former ainsi, — ce qui est très possible et ce qui est l'affaire du conseil scolaire.

Mais comment les contrôler, les suivre, les former, s'ils se comptent par centaines dans le district?

A mon avis, le rôle du zemstvo et du conseil scolaire doit se borner à surveiller la partie pédagogique de la question, ce qui est très possible si l'on prend les mesures suivantes :

Dans chaque zemstvo, s'il s'est chargé de répandre et de soutenir l'instruction publique, il doit y avoir un délégué, — que ce soit un membre bénévole et gratuit du conseil scolaire, ou une personne engagée par le zemstvo et recevant un traitement de 1,000 roubles au moins, — un délégué qui dirige la partie pédagogique de

la question dans le district. Ce délégué doit avoir une instruction générale toute fraîche, telle que la donnent les cours du gymnase, c'est-à-dire, connaître à fond la langue russe avec un peu de slave, l'arithmétique, l'algèbre, et il doit être instituteur, c'est-à-dire posséder la pratique de l'enseignement.

Ce délégué doit être fraîchement instruit, parce que j'ai remarqué que très souvent les connaissances d'un homme qui a terminé depuis longtemps ses études, fût-ce dans l'Université, et qui n'a pas renouvelé son instruction, se trouvent insuffisantes non seulement pour guider les maîtres, mais même pour inspecter une école de village.

Il doit être nécessairement un instituteur du pays, pour que, dans ses exigences et dans son enseignement, il ait

toujours en vue le programme d'enseignement que les autres maîtres sont chargés d'appliquer, et qu'il maintienne ce programme dans un rapport étroit avec les besoins réels, — ce qui est la principale source des erreurs et des fautes.

Si un zemstvo n'a pas un pareil homme dans son sein, et qu'il ne veuille point en engager, cette assemblée, à mon avis, n'a absolument rien à faire pour l'instruction publique, elle doit se borner à fournir l'argent, parce que son intervention dans la partie administrative (comme cela se fait maintenant) ne peut être que nuisible.

Ce membre du zemstvo, ou l'homme instruit qu'elle délègue, doit diriger dans le district une école modèle avec un adjoint. Outre la direction de cette école et l'adaptation de toutes les

nouvelles méthodes d'enseignement, cet instituteur principal doit surveiller toutes les autres écoles. Cette qualification d'école-modèle n'implique pas l'obligation d'introduire toute sorte de cubes, de tableaux et d'autres bagatelles qu'inventeront les Allemands, mais d'expérimenter, dans cette école, les méthodes les plus simples sur ces mêmes enfants de paysans qui suivent les autres écoles, des méthodes qui pourraient s'appliquer à la plus grande partie des maîtres, sacristains, soldats, qui forment la majorité dans les écoles.

Comme, dans l'organisation que je propose, il se formera dans les grands centres de grandes écoles en nombre suffisant (à mon sens, dans le rapport de 1 à 20 avec toutes les autres écoles), et que, dans ces grandes écoles, les

maîtres auront le degré d'instruction que l'on emporte du séminaire, à la fin du cours d'études, le principal instituteur devra visiter toutes ces grandes écoles, réunir les maîtres chez lui, le dimanche, leur signaler leurs défauts, leur montrer de nouvelles méthodes, leur donner des conseils ainsi que des livres pour leur instruction personnelle, et les inviter à venir les dimanches dans son école. Sa bibliothèque devra contenir quelques exemplaires de la Bible, des grammaires russes et slaves, des livres d'arithmétique et d'algèbre. Autant qu'il en aura le loisir, il visitera aussi les petites écoles, dont il invitera les maîtres chez lui; mais le soin de surveiller ces derniers incombera aux maîtres des grandes écoles, qui de leur côté visiteront chacun les écoles de leur circonscription et en feront venir

les maîtres chez eux le dimanche et les jours de la semaine.

Le zemstvo, ou bien payera les voyages des instituteurs, ou bien fera fournir par les mirs, en sus de l'argent qu'ils donnent déjà, des voitures pour les voyages.

La réunion des maîtres entre eux, et leurs visites dans les écoles égales et meilleures, constituent l'une des principales conditions du succès de l'enseignement. Aussi le mir doit-il apporter tous ses soins à l'organisation de ces réunions, et ne pas regarder à la dépense.

En outre, dans les grandes écoles de plus de 50 élèves, il faudrait, aux adjoints qui existent actuellement, substituer des élèves choisis parmi les plus capables de remplir les fonctions de maître ou de maîtresse. Ces aides,

au nombre de deux ou de trois, recevraient un salaire de 50 kopeks à 1 rouble par mois, et l'instituteur s'occuperait, plus particulièrement le soir, de développer leur instruction. Ces aides, pris parmi les meilleurs, feraient de futurs maîtres, destinés à remplacer ceux des petites écoles.

On comprend que l'organisation de ces réunions de maîtres d'écoles grandes et petites, les voyages de l'instituteur principal, l'instruction des élèves-aides par les maîtres, puissent s'obtenir par les moyens les plus divers; mais l'essentiel, c'est que de cette manière la surveillance de toutes les écoles, si grand qu'en devienne le nombre (même si l'on en arrivait à ouvrir une école pour cent âmes), est chose possible.

Avec une pareille organisation, les maîtres des grandes écoles comme

ceux des petites seront toujours assurés que leurs efforts seront appréciés à leur valeur, qu'ils ne seront point comme enfouis dans le désert de leur village, sans espoir d'en sortir, qu'ils auront des camarades, des guides, et que, pour développer l'enseignement, pour accroître leur propre instruction, pour améliorer leur sort, tous les chemins leur seront ouverts.

Avec une pareille organisation, le pèlerin ou le sacristain capable de s'instruire s'instruira tout seul, et quiconque ne pourra ou ne voudra pas s'instruire sera remplacé par un autre.

L'enseignement ne se donnera, comme le désirent les moujiks, que pendant les sept mois de l'hiver, et c'est pourquoi le traitement doit être fixé à raison de tant par mois.

Avec une pareille organisation, sans

parler de la rapidité et de l'égal développement de l'instruction, les écoles se fonderont dans les centres où le besoin s'en fera sentir au peuple, où elles s'établiront naturellement et, par suite, solidement. Là où le caractère du peuple est tourné vers l'instruction, là elle sera durable. Voyez : dans les localités populeuses les enfants des concierges, des paysans aisés, apprennent, d'une façon ou d'une autre, à lire et à écrire, et ne l'oublieront jamais, tandis que dans un recoin désert, comme il arrive souvent à l'école fondée par quelque propriétaire foncier, les enfants apprendront bien ; mais, dix ans après, tout sera oublié, et les habitants ne sauront pas plus lire et écrire qu'ils ne le savaient avant.

C'est pour cela qu'il faut aimer surtout les centres, qu'ils soient grands ou

petits, où les écoles se fondent naturellement. Là où une telle école s'établit, si mauvaise soit-elle, elle laisse des germes, et tôt ou tard la population saura lire et écrire. Aussi devons-nous chérir ces germes et ne pas faire comme partout; sous prétexte que l'école n'est pas à notre goût, il ne faut pas la fermer, comme on fait partout; il ne faut pas détruire le germe pour transplanter dans un autre endroit un rejeton qui ne poussera pas.

C'est seulement grâce à une pareille organisation que, sans recourir à des séminaires coûteux et artificiels, on recrutera, avec les meilleurs d'entre les élèves formés à l'école même, un corps d'instituteurs publics à bon marché qui remplaceront les soldats et les sacristains, et répondront de tout point

aux exigences du peuple et de la classe instruite.

Le principal avantage de cette organisation, c'est qu'elle seule assure le progrès et l'avenir de l'instruction publique, en nous tirant de la stupide impasse où les écoles trop coûteuses et le défaut de nouvelles ressources pour en augmenter le nombre ont acculé les zemstvos.

C'est seulement quand le peuple choisira lui-même les centres où créer les écoles, désignera lui-même les maîtres, fixera lui-même le taux des traitements, et profitera directement des bienfaits de l'instruction, c'est alors seulement qu'il augmentera les ressources des écoles, s'il en est besoin. Je sais des mirs qui payaient 50 kopeks par tête pour leur école. Mais obliger le paysan à payer 15 kopeks pour

l'école du bailliage est chose très difficile, quand tous ne jouissent pas des avantages de cette école. Dans tout le district, les paysans ne donnent pas un kopek de plus pour le zemstvo, parce qu'ils sentent qu'ils n'en auront pas pour leur argent.

Seule, une telle organisation permettra de trouver bien vite les ressources nécessaires pour le bon entretien des écoles, — en créât-on une pour 100 âmes —, ressources qu'on a tant de peine à trouver avec l'organisation actuelle. En outre, dans l'organisation que je propose, les intérêts des mirs et ceux du zemstvo, considéré comme la représentation des capacités du pays, seront indissolublement liés. Le zemstvo donne, je suppose, le tiers de ce que donnent les paysans. En donnant cet argent, il veillera évidemment, d'une

manière ou d'une autre, à ce que la somme ne se dépense pas inutilement, et, par conséquent, ménagera les ressources dont le mir aura fourni les deux tiers. Le zemstvo qui donne l'argent sait aussi que le mir désire réellement une école, puisqu'il fournit la somme. Le mir de son côté, voyant que le zemstvo donne sa quote-part, admet et reconnaît le droit de celui-ci à surveiller le développement de l'instruction et en même temps il voit la différence qui existe entre une école entretenue à plus grands frais, et une école entretenue à moindres frais, et il choisit celle dont il a besoin et que lui permettent ses ressources.

Je prendrai de nouveau le district de Krapivenski, que je connais, pour montrer à quel point l'état de choses actuel peut être modifié par l'organisation

proposée. Que l'autorisation donnée au peuple d'ouvrir des écoles où et comme il voudra en fasse aussitôt surgir un grand nombre, cela ne fait aucun doute pour moi. Je suis persuadé que, dans le district de Krapivenski, où se trouvent 50 paroisses, il se fondera toujours une école dans chacune des paroisses, parce que celles-ci sont toujours des centres de population, et que, parmi tous les sacristains, il s'en trouvera toujours un qui saura et voudra enseigner, et y trouvera son avantage. En dehors des sacristains, on verra se rouvrir les 40 écoles qui ont été fermées (ou plutôt les 30, car il y avait, dans le nombre, celles des sacristains), et se créer beaucoup d'autres écoles, ce qui, avec les vingt qui existent, donnera bientôt un total de près de 400.

On me croira ou l'on ne me croira pas:

— je supposerai que, dans le district de Krapivenski, en remettant l'affaire entre les mains du peuple, il s'ouvrira encore 380 écoles, soit un total de 400 écoles; et je tâcherai de déterminer, en examinant l'ordre de choses présent, si l'existence de ces 400 écoles, — c'est-à-dire 20 fois plus que le chiffre actuel, — est possible dans les condions que j'ai proposées.

A supposer que tous les paysans payent 15 kopeks par tête, et que le zemstvo alloue 3,000 roubles, on réunit 9,000 roubles, qui suffiront seulement pour 30 écoles dans l'organisation actuelle. Quant à la nouvelle organisation, voyons ce qu'elle donne.

Je suppose que des anciennes écoles, il en reste dix qui n'auront pas été divisées. J'assigne au maître, dans ces grandes écoles, 20 roubles par mois,

soit, pour sept mois d'hiver, un total de 1,400 roubles. Je suppose que, dans chaque paroisse, on a fondé une école à raison de 5 roubles par mois, soit, pour 50 écoles, 1,750 roubles. Je suppose que les 340 autres, des écoles à bon marché, coûtent chacune 2 roubles par mois, soit 15 roubles par école, et, pour 340 écoles, 5,100 roubles. En additionnant, on obtient, pour les 400 écoles, un total de 8,250 roubles de traitements. Pour les subsides aux écoles et pour les voyages il reste 750 roubles.

Ces chiffres d'appointements, je ne les ai point évalués d'une manière arbitraire. Ces traitements sont, pour les maîtres chers, plus élevés que ceux qu'ils touchent maintenant pour les douze mois de l'année; pour les sacristains, ils sont égaux, dans la plupart

des cas, aux salaires qu'ils prennent pour enseigner. Quant aux écoles à bon marché, en les estimant à 2 roubles par mois, je les évalue à plus haut prix que les paysans ne les payent en réalité. Il en résulte que ce calcul peut être admis en toute assurance. Dans ces conditions, il est évident que la question scolaire prend la tournure d'une affaire possible et sérieuse, et qu'un avenir clair et défini s'ouvre devant elle.

XXI

Si tout ce que j'ai dit ne persuade personne, c'est que je n'aurai pu m'exprimer comme je voulais, et je ne chercherai à discuter avec personne. Je sais qu'il n'y a pas de pires sourds que ceux qui ne veulent pas entendre. Je sais comment les choses se passent avec les propriétaires. On achète à grands frais une nouvelle machine à battre les grains; on l'installe, on la met en mouvement, — elle bat mal le blé. Que l'on visse la planche de façon ou d'autre, la machine battra mal, et le grain tombera dans la paille. On y perd, on aurait la ressource de jeter la

machine et de battre autrement le blé. Mais l'argent est dépensé, la machine à battre est installée.

— Qu'elle batte! dit le propriétaire.

Il en sera de même pour la question scolaire.

Je sais que l'enseignement par les yeux prospérera encore longtemps : et les cubes, et les boutons en place de l'arithmétique, et le chuintement, le sifflement pour apprendre les lettres, et vingt écoles allemandes et coûteuses, en place des 400 écoles nécessaires, populaires et à bon marché. Mais moi, je sais non moins fermement que le bon sens du peuple russe ne lui permettra pas d'accepter ce système d'enseignement faux et artificiel qu'on prétend lui imposer. Le peuple est le principal intéressé, il est le juge, et il ne prête pas l'oreille aux propositions

plus ou moins ingénieuses que nous imaginons pour trouver les meilleures manières de lui apprêter la nourriture spirituelle de l'instruction : tout cela lui est indifférent, parce qu'il sait fermement que, dans la question capitale de son développement intellectuel, il ne fera point de faux pas et n'acceptera point ce qui est mauvais ; et toutes les tentatives en vue de l'instruire, de le diriger, de l'enseigner à l'allemande seront aussi vaines que de coller des pois au mur.

ÉVREUX, IMPRIMERIE DE CHARLES HÉRISSEY





